



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

LA LECTURA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA
OPTIMIZAR LA COMPRESION DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA



TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
LUZ MARIA ECHEVERRIA ESCALONA
JESUS MANUEL HERNANDEZ VAZQUEZ
MARIA JUANA OLVERA RODRIGUEZ

ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
PRIMERA PARTE	
CAPITULO I: LA INSTRUMENTACION DIDACTICA EN LA EDUCACION PRIMARIA	16
1. La Educación Primaria; sus metas y objetivos. ...	18
2. ¿Enseñanza tradicional versus Tecnología Educativa?	26
3. La instrumentación didáctica en la educación primaria.	39
A. Los objetivos de aprendizaje.	40
B. Los contenidos.	49
a. La información.	54
b. Las habilidades.	55
c. Las actitudes.	56
C. El libro de texto.	58
D. La evaluación del aprendizaje.	63
a. Tipos de evaluación.	65
b. Los instrumentos de evaluación.	69
4. La reformulación de los contenidos en la nueva propuesta de Modernización Educativa.	73

CAPITULO II: UN OBJETIVO GENERAL DE LA EDUCACION	
PRIMARIA: LA ENSEÑANZA DE	
LAS HABILIDADES BASICAS.	
	82
1. Las habilidades humanas.	84
2. Las habilidades básicas en la Educación Primaria.	86
A. La lectura.	90
B. La escritura.	91
C. El cálculo aritmético.	93
CAPITULO III: EL TRATAMIENTO DE LA LECTURA	
EN LA ESCUELA PRIMARIA.	
	97
1. Tipos de lectura abordados en el programa de Español.	99
A. La lectura básica.	99
a. La lectura oral.	101
b. La lectura de comprensión.	103
B. La lectura de estudio.	105
2. Objetivos y contenidos de la lectura en el Plan de Estudios de la Educación Primaria.	107
A. Objetivos para la enseñanza de la lectura. ...	107
B. Los contenidos para la enseñanza de la lectura.	111
C. Evaluación de las deficiencias en la adquisición de la lectura.	116
a. La atomización del conocimiento.	125
b. El supuesto dominio de habilidades previas.	126
c. El libro de texto de Español como recurso educativo privilegiado para leer.	127
d. La supeditación de la lectura a los lineamientos de administración escolar. ...	128
3. Metodología de la lectura.	129
A. Sugerencias para el desarrollo de la lectura básica.	130
B. Sugerencias para el desarrollo de la lectura de estudio.	131
4. Uso del libro de texto.	133
5. Evaluación de la lectura.	136

CAPITULO IV: EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA.	139
1. Tratamiento de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.	140
A. Organización curricular.	140
B. Objetivos de estudio de las Ciencias Sociales.	143
C. Los contenidos de las Ciencias Sociales.	146
D. Metodología de trabajo.	148
E. Recursos utilizados.	152
2. La enseñanza de las Ciencias Sociales desde un punto de vista participativo.	154
A. La construcción del conocimiento.	154
B. La socialización.	163
C. Procedimientos para el estudio de las Ciencias Sociales.	167
3. Consideraciones psicopedagógicas para el estudio de la historia.	173

SEGUNDA PARTE

CAPITULO V: BASES PARA UNA PROPUESTA DE LECTURA PARTICIPATIVA.	184
1. Orientación epistemológica.	189
2. Orientación de la psicología educativa.	195
3. Influencia del trabajo grupal.	204
CAPITULO VI: LA LECTURA PARTICIPATIVA.	223
1. Autoafirmación individual en el proceso de la lectura.	224
A. ¿Por qué leer?	227
B. ¿Para qué leer?	231
C. ¿Cómo leer?	234
a. El proceso de lectura.	273
b. La comprensión lectora.	241
c. Los mensajes.	249
d. Contenidos de trabajo.	253
d.1. El párrafo como unidad de pensamiento.	253
d.1.1. La idea principal en el párrafo.	254

d.1.2. Localización de la frase principal.	256
d.1.3. Captación del fluir del pensamiento del autor dentro del párrafo.	256
d.1.4. Las palabras clave.	257
d.2. Estrategias para el registro de los elementos captados.	258
d.2.1. El subrayado.	259
d.2.2. El resumen.	260
d.2.3. Los esquemas.	261
d.3. El análisis de los textos.	265
d.3.1. Captación del sentido de los mensajes.	265
d.3.2. Contextualización.	267
2. La lectura y el trabajo grupal.	268
A. Lectura e interacción.	274
B. La conversación.	277
a. Escuchar con atención.	280
b. Saber hablar.	283
c. Los apuntes.	284
d. La discusión.	287
3. La memoria colectiva a través de la expresión escrita.	290

TERCERA PARTE

CAPITULO VII: ESTRUCTURA DIDACTICA DEL PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA.	302
1. Estructura didáctica.	302
A. Ambito de aplicación del proyecto.	307
B. Forma de integración de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje.	308
C. Organización y distribución de los contenidos.	311
D. Formulación de los objetivos.	318
E. Estructuración de las actividades o tareas de aprendizaje.	320
F. Materiales necesarios para el desarrollo del programa.	322
G. Criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.	323

H. Trascendencia de los resultados esperados. ...	328
I. Aspectos operativos del programa.	329
2. Programa de lectura participativa.	331
Introducción.	331
Unidad I; Leer.	333
Unidad II; Hablar y escuchar.	345
Unidad III; Consultar.	350
Unidad IV; Escribir.	361
3. Apartados del programa de lectura participativa..	368
A. Textos básicos.	368
B. Técnicas didácticas y grupales.	394

**CAPITULO VIII: OPERACIONALIZACION PEDAGOGICA DEL
PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA. ..** 412

1. Definición y delimitación del problema.	412
A. Planteamiento del problema.	412
B. Planteamiento de la hipótesis.	416
a. Descripción de variables.	416
b. Descripción de instrumentos.	418
c. Esquema de construcción hipotética.	419
2. Diseño experimental de la propuesta.	421
A. Diseño cuasiexperimental de series cronológicas.	421
B. Validez del diseño.	423
3. Universo de la investigación y muestra elegida. .	427
4. Procesamiento y análisis de datos.	431
A. Procesamiento estadístico.	431
a. Dominio de la lectura oral.	431
b. Asistencia media al taller.	436
c. Registro de actividades desarrolladas.	436
d. Índices de rendimiento escolar en las Ciencias Sociales (del grupo muestra).	438
B. Interpretación de datos.	443
a. Dominio de la lectura oral.	443
b. Asistencia media al taller.	445
c. Actividades desarrolladas en el taller. ...	446
d. Rendimiento en las Ciencias Sociales.	447
e. Significación de la intervención pedagógica.	449

CONCLUSIONES	452
BIBLIOGRAFIA	464
ANEXO 1: Ejemplo de una prueba construida en la escuela primaria para medir-evaluar el rendimiento de los alumnos en las Ciencias Sociales.	473
ANEXO 2: Cuestionario para profesores que atienden el sexto grado en el nivel de Educación Primaria.	475
ANEXO 3: Ejemplo de una prueba construida para valorar la comprensión de la lectura en alumnos de la escuela primaria.	480

INTRODUCCION

Tanto se ha escrito sobre técnicas de lectura y tanto se ha insistido sobre la obviedad de su valor cultural como herramienta de trabajo, que al utilizarla diariamente maestros y alumnos es posible que lleguen a olvidar lo trascendental que pudiera resultar si se empleara concienzudamente. Ni en esta época ni en ninguna otra es deseable que la población sepa leer, cuando esto se reduce únicamente al mecanismo descifrador de grafías. Mediante la educación básica la población aprende a leer pero su radio de acción opera en un sentido alfabetizador pasivo, aislado desafortunadamente del carácter lectorizador que debiera promover.

Somos testigos de como, al menos en nuestro país, se ofrece la educación primaria a mayor parte de la población. Pero no puede decirse lo mismo de los beneficios que pueden

recibir todos los alumnos en este nivel educativo. Esto es, con el acceso de la población a una educación proveedora de ciertas habilidades básicas, se logran avances catalogados por algunos de progresistas y democratizantes, política y culturalmente hablando. Sin embargo esto se contradice cuando la enseñanza de dichas habilidades se parcializa en el sentido de ser concebidas como vehículos tecnificados y aislados de su carácter de pronunciamiento y como vía de autoafirmación de los sujetos y de enfrentamiento con su realidad social.

El problema resultante de esta situación, enfocándonos a la lectura en particular, es una desvalorización de los conocimientos que deben aprenderse en la escuela. Se lee por presiones externas, ajenas al sujeto, y no porque se reconozca que ésta es una estrategia valiosa para la adquisición de aprendizajes.

La fuerza de la lectura como estrategia de aprendizaje inserta en un proceso de lecturización -opuesto al de alfabetización-, tiene la notable cualidad de ser valiosa por el sólo efecto de ser puesta en acción. Esto se distingue claramente del proceso alfabetizante que sólo llega a tener un efecto descifrador en forma mecánica en la mayoría de los casos. En este último caso se lee, o bien en un sentido funcional o en uno informacional. Y aunque ambas formas son importantes para los asuntos prácticos de la vida diaria, limitan una participación más plena del lector en la sociedad.

Un sujeto inmerso en un proceso exclusivo de alfabetización, entendido esto en forma muy limitada como la aplicación hecha por el sujeto de alguna técnica decodificadora de algún texto escrito, y que practica su lectura únicamente en forma funcional (consultar la programación de TV, escribir notas familiares, interpretar trámites administrativos) o informativa (utilizar algún manual escolar o un libro de texto), puede quedar finalmente subordinado a otros interlocutores

"... para que den su opinión, con el resultado de un empobrecimiento personal y de la incapacidad de contribuir tan plenamente como se debería en los asuntos profesionales y en todos aquellos temas que atañen a la sociedad." (1)

Así cuando el acto de leer se resume en la relación palabra a palabra, sin la preocupación por precisar dónde reside el sentido de un pensamiento, se está alfabetizando en un nivel básico. Pero cuando el lector es capaz de reflexionar sobre lo leído, teniendo oportunidad de involucrar su experiencia o su pensamiento con las ideas del autor, se asciende cualitativamente en el proceso lector. Este proceso es pleno cuando el sujeto es capaz de determinar su situación espacio-temporal-situacional como producto de la comprensión del texto leído y de la reformulación del mismo en función de su propia experiencia.

(1) Wells, Gordon. "Condiciones para una alfabetización total." en Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Fontalba, 1990, No. 179, p. 12.

Con estos primeros elementos podemos determinar el mecanismo lógico de razonamientos que articulan todo el trabajo de tesis. Se conceptualizará y justificará el empleo del concepto de lectura participativa, así como su aplicación en un proyecto curricular. Por otra parte se considerarán aquellos elementos que la hacen aplicable al estudio de una parte del currículum escolar, el estudio de las ciencias sociales.

A lo largo de toda la tesis trataremos de explicitar el funcionamiento de la lectura como una estrategia de apoyo didáctico para los alumnos. Sostenemos con ello que la lectura puede favorecer la adquisición y el fomento de múltiples saberes. A su vez, desarrollaremos la idea de poder utilizarla como recurso para mejorar sustancialmente la relación estudio-comprensión de las ciencias sociales; importándonos esta última como un cuerpo de conocimientos que no se basa en abstracciones de índole algebraico o artístico, sino que alude a la conducta humana y a la posición de los sujetos en relación con la sociedad.

Es preciso aclarar que casi al término de la elaboración de este trabajo surgió en nuestro país la propuesta para la Modernización Educativa, donde uno de sus ejes rectores corresponde a la reformulación de los contenidos. En dicho eje se modifica el tratamiento de los estudios sociales, siendo sustituida el área de ciencias sociales por las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo. Esta situación pudiera hacer creer a nuestros lectores que el título de la tesis se invalida. Sin embargo, creemos que la

modificación no obstaculiza en nada el planteamiento que hacemos acerca de la lectura participativa como estrategia para optimizar la comprensión de un cuerpo de estudios que, sean las ciencias sociales como área o sea la historia, la geografía y el civismo como asignaturas independientes, ambas fórmulas implican relacionar al niño con su entorno social.

El propósito es valorar a la lectura en su carácter de arma intelectual a través de la cual el sujeto pueda enfrentarse con aspectos muy diversos de su realidad social y así poder integrar una visión particular del mundo.

LA LECTURA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA PARA OPTIMIZAR LA COMPRENSION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA, es una propuesta formal de trabajo encauzada a concebir y a utilizar a la lectura dentro del ámbito de la escuela primaria en forma reflexiva.

Esta propuesta cristaliza en un proyecto curricular denominado PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA. En él se analiza el papel que juega la lectura en el currículum de la Educación Primaria, contemplándose actividades que pudieran subsanar algunas deficiencias lectoras de los alumnos de sexto grado, así como experiencias de aprendizaje capaces de habilitarlos en aspectos lectores involucrados en un esquema global de lecturización. Con ello pretendemos dejar asentado que los alumnos de la escuela primaria pueden mejorar sus niveles de comprensión en relación a los estudios sociales siempre y cuando los programas de lectura en que se basen utilicen un sólido respaldo tanto actitudinal como

técnico sobre la forma e intención al leer.

Esto le puede permitir al alumno enfrentar el estudio y el trabajo en el aula con mayor dinamismo. Pero, aún más, coadyuva al análisis y al fortalecimiento de las relaciones entabladas entre los agentes sociales del proceso educativo (maestro, alumno y grupo escolar), el texto como agente mediador entre la realidad y el sujeto, y, la misma realidad social como campo de acción. Dicha relación podría graficarse de la siguiente manera:

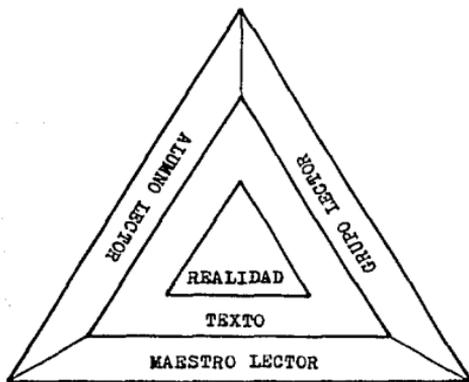


Fig. 1.- Representación gráfica de la relación establecida entre realidad, texto y lectores.

Para el logro de esta relación es preciso el apoyo de múltiples disciplinas, así como la definición precisa tanto de los objetivos como de los propósitos de los programas, además de un convincente respaldo teórico que les dé sustento.

Determinamos desarrollar un proyecto que contribuyera al análisis de textos sociales por constituir éstos el referente más próximo, después de la familia y la escuela, que pueden tener los niños para conocer aspectos de la realidad social donde viven. Pero no puede existir una apropiación adecuada de los elementos contenidos en un texto si no se trabaja conforme a alguna técnica donde se involucre la sensibilidad del niño con el conocimiento y el dominio de aspectos informativos básicos.

En este proyecto se concibe al texto como una fuente inagotable de vivencias de quienes por el estudio y la escritura nos ofrecen diversos puntos de vista. Conjuntando el pensamiento del autor con el del lector pueden distinguirse, compararse y establecerse conclusiones de las alternativas que como sujetos podemos tomar. De ahí la trascendencia de atender a la lectura como estrategia para la comprensión de las ciencias sociales.

Con esta metodología se propone la modificación de actitudes y de habilidades lectoras cuyos ejes fundamentales serían:

- 1) La concepción del texto como cúmulo de experiencias propuestas por el autor, cuya visión de la realidad contribuye a ampliar, corregir o cuestionar la forma de pensar de cada lector.

- 2) La actitud favorable del sujeto para asumir y practicar la lectura como una necesidad de tipo intelectual, que le exige el dominio de habilidades específicas y un alto grado de compromiso para compartir posteriormente su propia experiencia al haberse enfrentado al texto.
- 3) La consulta bibliográfica como táctica para la recolección de información y como fuente alterna y permanente diferente a la visión, muchas veces parcial y tendenciosa, del profesor o del libro de texto.
- 4) La discusión como actividad conjunta de aprendizaje, donde se analiza, se reestructure y se cuestiona la información recabada en grupo.
- 5) El registro escrito, individual o colectivo, como objeto de conservación de hechos, o de opiniones o situaciones leídas, discutidas y aprendidas en el grupo.

La estructura y la relación entre estos elementos pudiera representarse gráficamente. (Véase Fig. 2).

Como podrá notarse, tres son las áreas de intervención didáctica que la tesis contempla: la lectura de textos con un fuerte respaldo actitudinal y técnico, la discusión sobre informaciones y participaciones individuales o colectivas, y, la redacción para la elaboración de una memoria colectiva que involucre a todos los miembros del grupo.

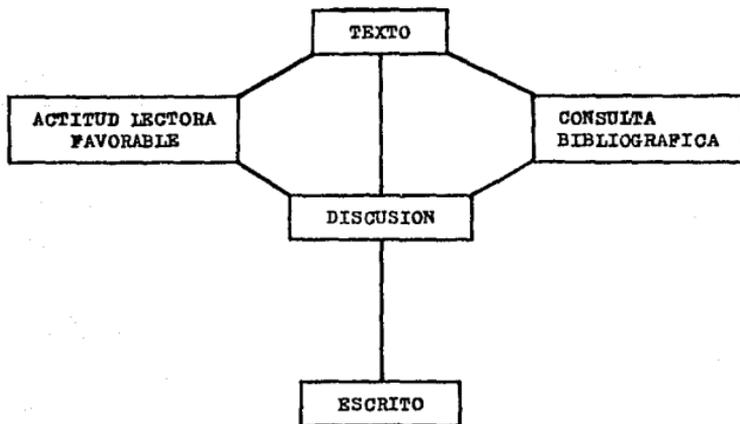


Fig. 2.- Representación gráfica de las áreas de intervención del Programa de Lectura Participativa.

Pedagógicamente estas áreas de intervención requieren de la creación de un cuerpo teórico que respalda su estructura dentro de un programa. Por ello, el cuerpo principal de la tesis se divide en tres apartados.

En la primera parte (capítulos I-IV) se analiza la situación y el tratamiento dados a la lectura como habilidad básica en la escuela primaria, así como la correlación que se pueda establecer con el estudio de las ciencias sociales.

La segunda parte (capítulos V y VI) conforma el sustento teórico-metodológico de nuestro propio concepto de lectura participativa. En él se establecen los lineamientos

epistemológicos, psicológicos y de interacción grupal que la explican y la fundamentan. Asimismo se describe con detalle el referente técnico-metodológico que guiará posteriormente el diseño del proyecto curricular.

La tercera parte (capítulos VII y VIII) presenta el programa de lectura participativa y la estructuración didáctica que guardan entre sí sus elementos, así como los resultados obtenidos estadísticamente de la aplicación del programa en un grupo escolar de sexto grado, ajustándose, obviamente, a los lineamientos metodológicos que permitieron relacionar el grado de éxito del mismo mediante el control de las variables identificadas.

Las dos últimas partes constituyen el núcleo de la tesis.

Por otra parte debemos aclarar que aunque es en el programa de lectura participativa donde el niño recuperará y aprenderá las habilidades más importantes de este tipo, es dentro de los estudios de ciencias sociales donde el niño extenderá y refinará las habilidades especiales de lectura aplicadas en este campo. Por ello el programa dirige su atención hacia la comprensión, interpretación y organización de ideas; a la comprensión del significado de palabras, al empleo de fuentes de consulta y al registro de datos; a la discusión de la información y a la elaboración de archivos escritos.

Es importante dejar claros los campos de acción que no forman parte de esta tesis y que, sin embargo, el lector de la misma pudiera esperar encontrar aquí. Dichos temas no

dejan de ser elementos trascendentales para el análisis de la lectura, pero pueden ser contemplados por otros postulantes.

En primer lugar, no es objetivo de este trabajo determinar el procedimiento como aprende el niño a descifrar un texto desde su ingreso al sistema escolarizado, sino el uso posterior que hace de la lectura una vez adquirida como técnica de desciframiento. Por lo tanto, un primer elemento a considerar para trabajos futuros sería el análisis del grado de descompensaciones que presentan los niños de algún grado escolar y predecir ciertos niveles de éxito al participar en programas intensivos para el reforzamiento de esta habilidad.

En segundo lugar, no abordamos el estudio o influencia de la lectura en los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional de nuestro país, sino solamente en el de la educación básica en la escuela primaria. Queda así un amplio campo de trabajo sobre la connotación y tratamiento que adquiere la lectura en los otros niveles educativos, desde el preescolar hasta el nivel superior; incluso como alternativa educativa en la educación informal y en la no formal. Pero también por lo restringido de la aplicación de este programa a una área del currículum escolar, queda abierto el panorama para analizar y enfocar las diferentes formas como debiera leerse en áreas como el español, las matemáticas o las ciencias naturales.

Este trabajo significa haber aprovechado las experiencias personales de quienes la sustentamos, en el sentido

de estar vinculados profesionalmente como docentes con los primeros subniveles del ahora llamado Sistema de Educación Básica. Cada uno de nosotros percibió y desarrolló la necesidad de aclarar algunos problemas referidos a la lectura y que aludían a contenidos ya incluidos en el currículum escolar. Decidimos unificar nuestro interés en el nivel de educación primaria por ser este campo de trabajo al que más conocemos y al cual deseamos favorecer como pedagogos.

La trascendencia de acercarnos al estudio del acto lector es la intuición de que el fracaso en el desarrollo de éste puede incidir de alguna forma en el fracaso o buen desempeño de todo profesionista. No olvidemos tan sólo que el conocimiento de las distintas áreas profesionales y de trabajo universitario basan sus perfiles de desempeño en la lectura. Un hecho es aún más importante: si no queremos leer o si queremos pero no lo hacemos adecuadamente, las ideas universales y particulares de los distintos campos del conocimiento -planteadas y discutidas en los libros- pasarán desapercibidas para el engrandecimiento del propio ser humano.

Ahora bien, si planteamos el estudio de la problemática en los estudios primarios, es porque en este nivel educativo recae la responsabilidad formal de enseñar a leer a todos los escolares del país. De ahí que la gran variedad de vicios y defectos que llegan a mostrar los alumnos de educación media y superior sean atribuidos -no siempre en forma injustificada- al método educativo como el niño aprendió a leer y a utilizar la lectura. Por lo tanto, si no ga-

rantizamos ciertos niveles de eficacia en la enseñanza de esta habilidad en el período escolar elemental, el problema tiende a agravarse tarde o temprano en los siguientes niveles.

Pasando al manejo de los métodos de trabajo y a las fuentes de consulta utilizadas, podemos resumir que se emplearon dos métodos diferentes de acuerdo con el objetivo de cada uno de los apartados de la tesis.

En la primera y segunda parte referidas al marco teórico conceptual, se precisó del método descriptivo, seleccionando la información a través de las técnicas de investigación documental. Por otra parte, las fuentes utilizadas para la demostración de los juicios lógicos se dividieron en tres tipos. Para la justificación del problema recurrimos a las informaciones oficiales sobre contenidos y estrategias de trabajo planteadas por la Secretaría de Educación Pública. Esta información se tomó de los diferentes libros de apoyo para el maestro (programas de estudio por grados y por áreas académicas), los libros de texto del alumno y los libros auxiliares para apoyar el trabajo de los maestros. En segundo término recurrimos a la amplia bibliografía sobre técnicas de lectura, técnicas de estudio, teorías del aprendizaje, teorías del conocimiento, dinámica de grupos, etc. Información recabada de fuentes mexicanas y españolas principalmente. Y por último, otras fuentes de gran riqueza fueron los textos publicados en revistas especializadas en educación, los cuales ofrecieron elementos de recientes investigaciones, además de ser contextualizados dentro de enfo-

ques cognoscitivistas y constructivistas de gran significancia para nuestro proyecto.

En el diseño del programa de la tercera parte se empleó una metodología hasta cierto punto ecléctica. Para fundamentar la estructura didáctica que guardan entre sí los elementos del programa recurrimos a la propuesta planteada por José Gimeno Sacristán y César Coll para elaborar proyectos curriculares. Además, establecimos ciertos puntos de semejanza entre estos autores y Margarita Panza como representante de la llamada Didáctica Crítica en nuestro país. En cuanto a la estructuración y secuencia guardadas entre los objetivos, los contenidos y las actividades del programa, utilizamos como guía a la técnica de organización lógica de las experiencias de aprendizaje sugerida por Heredia y Morganov; técnica también apoyada en un enfoque cognoscitivista del aprendizaje. Para la operacionalización pedagógica del taller se empleó el diseño cuasiexperimental de series cronológicas elaborado por Campbell y Stanley.

Con todo, los objetivos centrales de esta tesis se concentran en:

- 1) Describir la situación instrumental-didáctica de la escuela primaria, de donde se deriven los lineamientos oficiales para la enseñanza de la lectura.
- 2) Destacar la importancia de la enseñanza de la lectura como una de las principales habilidades que la escuela primaria debe promover.
- 3) Establecer la relación teórica entre la instrumentación didáctica de la lectura y las conductas lec-

toras parciales de los alumnos en la escuela primaria.

- 4) Vincular el empleo de la lectura como estrategia de aprendizaje con el estudio de las ciencias sociales.
- 5) Establecer los principios epistemológicos, psicológicos y comunicativos que pudieran actuar como marco referencial para la elaboración del proyecto curricular de la lectura participativa.
- 6) Proponer un proyecto curricular de lectura participativa, congruente con los objetivos antes citados.
- 7) Analizar los efectos de la aplicación cuasiexperimental del proyecto de lectura participativa en un grupo de alumnos de sexto grado de educación primaria.

En síntesis, buscamos hacer efectivo uno de los objetivos más importantes planteados para la educación primaria y que delega en el maestro una gran responsabilidad: lograr que los niños se involucren en un proceso de educación permanente aprendiendo en un futuro bajo su propia guía.

CAPITULO I

LA INSTRUMENTACION DIDACTICA EN LA EDUCACION PRIMARIA

Actualmente, nadie puede negar la existencia de una crisis en la educación que no puede ser privativa de uno sólo de los niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional. No puede hablarse de crisis en la educación superior, por ejemplo, y deslindar la responsabilidad y crisis misma que caracteriza a la educación básica, y a la escuela primaria en particular.

Las metodologías utilizadas para la enseñanza en cualquiera de los niveles educativos, no son producto del azar. Los cambios políticos, sociales y económicos influyen permanentemente en los procesos sociales y, por lo tanto, en la forma como se instrumenta el conocimiento en las aulas. De esta forma, la tradición, muchas veces creada y sostenida por

Los organismos reguladores del Sistema Educativo Nacional promueven, de diversas formas: modelos, técnicas, actividades y recursos, cuya finalidad es estructurar y organizar mínimamente la prestación del servicio educativo.

Surgen, entonces, concepciones bien específicas sobre la educación y el proceso de enseñanza y de aprendizaje; sobre el uso de los recursos y el manejo de las estrategias; sobre los roles que deben asumir maestros y estudiantes; sobre la adopción de mecanismos administrativos que regulen el quehacer docente, etc.

Todo esto confluye finalmente en la actitud adoptada por docentes y educandos para la estructuración del conocimiento.

El tratamiento de estos elementos se involucra directamente en el plano de la Didáctica, y, más específicamente, en la instrumentación didáctica.

"Con este término nos referimos no sólo a las actividades, técnicas, recursos y procedimiento, que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de las diferentes situaciones de aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir, a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios, y así mismo a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos." (1)

(1) Busse Zuluaga, Ofelia, "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, No. 1, 1984, p. 4.

De los programas de estudio se desprenden estrategias de actuación que regulan el trabajo de maestros y estudiantes. Resulta claro que dependerá en gran parte de la concepción de aprendizaje manejada por el maestro, para que éste diseñe actividades, utilice determinadas técnicas y recursos, y, se adopten formas de evaluación ciertamente dirigidas hacia el enfoque didáctico donde se ubique su práctica.

1. La Educación Primaria: sus metas y objetivos.

Durante más de sesenta años, la atención a la educación ha sido una de las prioridades políticas de los distintos regímenes gubernamentales de México.

La Educación Primaria constituye actualmente una de las principales etapas educativas oficialmente financiadas por el Estado Mexicano. Se regula por los principios de gratuidad y obligatoriedad, los cuales son vigorizados permanentemente por organismos internacionales, con los cuales el país mantiene relaciones estrechas asumiendo sus principios. La UNESCO ha declarado que:

"... la tendencia existente a la instauración de un tronco común en la educación primaria, junto con las características de gratuidad y obligatoriedad que también tienden a presentar, es un paso hacia la aplicación del principio de igualdad de oportunidades." (1)

(1) Enciclopedia del Estudiante, Tomo X, PROMEXA, México, 1984, p. 203.

Este principio es asumido en nuestro país, de tal forma que la Educación Primaria puede conceptualizarse, además, en un sentido universal, como el ciclo fundamental de escolaridad del Hombre actual.

Durante mucho tiempo, se replanteó la necesidad de definir los alcances de una educación básica que el Estado debiera proporcionar al pueblo como mínimo educativo indispensable; vislumbrándose la posibilidad de ampliar el concepto de educación básica. Esto último llega a formalizarse a principios del mes de marzo de 1993, al publicarse en el Diario Oficial de la Federación, el decreto que reforma los artículos Tercero y 31 -fracción primera- de la Constitución que declara obligatoria la educación primaria y secundaria, por parte del Estado.

Sin embargo, mientras la situación se generaliza, la educación primaria sigue siendo considerada como el fundamento o base de todo el Sistema Educativo Nacional.

En este nivel de estudios se debe atender a aquellos estudiantes cuyas edades fluctúan entre los seis y los catorce años -inclusive hasta quince-. Su duración es de seis años lectivos, distribuidos en seis grados escolares. Cada grupo, por su parte, se ajusta a un ciclo escolar que comprende aproximadamente diez meses de trabajo.

La atención a la población que rebasa los quince años de edad adquiere diferentes características. Son otros programas, planteados por la Ley Nacional de Educación para Adultos, los encargados de atender a esta población. Estos

programas adquieren otras características, educativa y socialmente, e implican un tratamiento diferente tanto administrativa como pedagógicamente.

La educación primaria supone una etapa inicial de escolarización sobre un cuerpo de conocimientos catalogados como "comunes" o "básicos", y se van especializando a medida que el educando avanza en los niveles educativos subsecuentes.

A la educación primaria se le responsabiliza de proporcionar el contenido mínimo fundamental de conocimientos, valores, actitudes y de saber hacer. La apropiación de estos elementos debe tender hacia la autorrealización del sujeto, tanto individual como socialmente, y así poder integrarse culturalmente a una comunidad que continuamente se lo exige.

Los objetivos planteados por la escuela primaria son producto de una revisión general de sugerencias emanadas de la misma UNESCO. Así, en los planes de estudio de cada grado se formula la meta que pretende alcanzar la educación primaria:

"Con la educación primaria se busca la formación integral del niño, que le permitirá tener conciencia social y convertirse en agente de su propio desarrollo y de la sociedad a que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo, de la educación primaria y la necesidad de que el niño aprenda a aprender, de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones por medio de la reflexión, y participe responsable y críticamente

te en la vida social." (1)

Esta meta plantea la necesidad de proyectar los estudios que el niño realiza en la escuela primaria hacia los medios natural y social donde éste se desenvuelve. Se plantea también la necesidad de ofrecerle los medios suficientes para involucrarse continuamente en un proceso de educación permanente.

De esta meta general se desprenden los objetivos para este nivel educativo. Estos están planteados en función de su logro paulatino y secuenciado en cada uno de los distintos grados escolares.

Son objetivos de la educación primaria, que el alumno logre:

"Conocerse y tener confianza en sí mismo, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
Comunicar su pensamiento y su afectividad.
Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
Integrarse adecuadamente a la familia, la escuela y la sociedad.
Identificar, plantear y resolver problemas.

(1) Secretaría de Educación Pública, Libro para el maestro. Sexto grado, México, 1979, p. 10.

Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando a la vez, otras manifestaciones culturales.

Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.

Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.

Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionados por el hecho de ser hombre o mujer.

Considerar igualmente valioso el trabajo físico y el intelectual.

Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.

Conocer la situación actual de México como resultado de los diversos procesos nacionales e internacionales que le han dado origen.

Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar su amor a la patria.

Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.

Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas del aprendizaje.

Aprender por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento." (1)

El contenido general de estos objetivos delega en la educación primaria de nuestro país una gran responsabilidad que cumplir.

La educación primaria debería ir más allá, según esto, de la mera transmisión de conocimientos, o de la reproducción mecánica de pautas y de conductas. Por lo mismo, este propósito la convierte en el centro de críticas y/o ata-

(1) Ibidem.

ques de quienes buscan transformar la política educativa instrumentada en las aulas escolares:

"... todos los individuos de la sociedad deberían tener los conocimientos y las habilidades que se demandan en este nivel de escolaridad. Suponemos que debido a la deficiencia con que se enseñan la mayoría de los conocimientos básicos de primaria, éstos se olvidan, si es que alguna vez en realidad se aprenden." (1)

Los objetivos se concretizan en los diversos programas de estudio. Es responsabilidad del maestro identificar el marco contextual donde debe ubicarse el desarrollo de cada objetivo propuesto, así como distinguir la problemática que implican al abordarlos.

Al profesor se le exige que al involucrarse con los programas de estudio y con un grupo de alumnos tenga presente, entre otras situaciones:

a. El tipo de educando que se perfila en los programas para la escuela primaria.

b. La formación que debe proporcionarse a los estudiantes (conocimientos, destrezas y actitudes en áreas científicas, sociales, cívicas, estéticas, deportivas, recreativas, etc.).

c. El conocimiento que el niño debe poseer de las instituciones fundamentales de nuestro país, así como de las organizaciones a las cuales México está adherida.

(1) Tirado Segura, Felipe, "La crítica situación de la educación básica en México", en Ciencia y Desarrollo, CONACYT, México, 1986, No. 71, p. 81.

a. El conocimiento de las estrategias utilizadas por los estudiantes para abordar el conocimiento.

e. La creación de actitudes que favorezcan un sentido de autoeducación permanente, así como un sentido de responsabilidad individual y social.

i. El conocimiento de la realidad cultural, política y económica donde se desenvuelve la vida cotidiana de los estudiantes.

g. La calidad de las relaciones establecidas entre la familia del niño y el del ambiente escolar.

h. Las expectativas de los estudiantes en relación a las diversas problemáticas que afectan su forma de vida.

Y obviamente hace falta mencionar muchísimos más elementos. Valgan éstos para tener una idea aproximada de las metas y objetivos tan complejos que la educación primaria debe cumplir y del contexto donde los debe cumplir

Como puede apreciarse, la educación primaria no tiene una sola meta que cumplir de manera explícita. Es decir, su importancia no radica en ser la base sobre la cual se asientan los demás niveles educativos. Su importancia deriva de otras razones también fundamentales, y que debe asumir, independientemente de la situación como se preste el servicio. Entre estas están: la de poder crear y ofrecer un medio de trabajo óptimo donde los estudiantes puedan desenvolverse eficientemente y encauzar sus potencialidades adecuadamente; establecer pautas de socialización promotoras de la interacción; ofrecer alternativas viables donde los estu-

diantes puedan ser constructores y promotores del conocimiento; y, otra más, detectar inadaptaciones tempranamente.

La situación se torna difícil y compleja cuando estos propósitos son perseguidos con recursos económicos y materiales insuficientes; con técnicas pedagógicas añejas y castrantes ; con la preparación técnico-pedagógica de sus docentes basada en la escuela tradicional; con el escaso o nulo apoyo de las familias de los estudiantes; y, con los burocratizantes lineamientos técnico-pedagógicos y administrativos señalados por las diversas autoridades educativas, etc.

Todas estas son condicionantes que se transforman en obstáculos serios y generan diferentes niveles de calidad en el servicio proporcionado por la escuela. Esto es innegable, aún cuando los criterios para poder establecerlos sean difíciles de evaluar.

En cuanto a la forma de estructuración pedagógica de este nivel escolar, y de la conceptualización y manejo de los elementos que intervienen en el proceso educativo, la responsabilidad es, de modo específico, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

La Subsecretaría de Educación Básica es, por su parte, la encargada de instrumentar las estrategias de atención a la demanda.

De esta forma, la Secretaría de Educación Pública, basada en los lineamientos proporcionados por el CONALTE, ha venido proporcionando a los maestros de educación primaria,

documentos para la actualización en estrategias de trabajo. En uno de estos documentos, llamado Programa para elevar la calidad de la educación primaria y que se ha convertido en un conjunto de planteamientos eje para la instrumentación didáctica desde hace poco más de diez años, se presentan indicaciones generales sobre procedimientos administrativos aplicados a la escuela primaria. También se presentan procedimientos que intentan perfeccionar la retroinformación entre los maestros y la propia Secretaría de Educación. En otros apartados se presentan lineamientos técnico-pedagógicos, con el fin de alcanzar los mejores resultados en la aplicación de los programas. Y, finalmente, se presentan lineamientos para la evaluación del aprendizaje. En conjunto, este documento es una declaración abierta a favor de una política basada en la eficiencia y en la eficacia del servicio: política involucrada en el enfoque didáctico de la Tecnología Educativa.

2. ¿Enseñanza tradicional versus Tecnología Educativa?

Ya anteriormente se había hecho alusión a la instrumentación didáctica. De acuerdo con ello, la instrumentación didáctica no puede circunscribirse sólo al momento de la planeación escolar, sino que implica el momento mismo de desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Aquí interactúan objetivos, actividades, técnicas, recursos, contenidos, formas de evaluación, etc.

Con todos estos elementos, dirigidos a la vivencia de experiencias de aprendizaje y a la búsqueda del objeto de conocimiento, el maestro debe estructurar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, caracterizando los distintos tipos de conocimiento de acuerdo con una ideología individual, producto de la sociedad donde vive.

Y, sin que se llegue a definir el marco ideológico como se desarrolla el fenómeno educativo, es importante reflexionar sobre los mecanismos que dan origen a la definición de criterios metodológicos adoptados por los profesores de educación primaria, dentro de la política educativa hegemónica de nuestro país.

Se sabe que el desarrollo del capitalismo en México ha traído como consecuencia la formalización e institucionalización de pautas específicas de acción dirigidas hacia procesos de instrucción que fomenten la dependencia cultural.

Particularizando, es clara la perspectiva funcionalista donde se ubica la actuación de la escuela primaria. A ésta se le asignan:

"... formar los recursos humanos que requiere el aparato productivo, y transmitir a las jóvenes generaciones los valores, creencias, pautas de conducta socialmente aceptadas, etc., con el objeto de asegurar la continuidad y supervivencia del sistema social." (1)

(1) Ramírez M., María Guadalupe, "Reflexiones en torno al papel del docente", en Pedagogía, U.P.R., México, 1986, p. 14.

Tales pautas requieren

"... sólo una receptividad pasiva por parte del estudiante, por cuanto en él se depositan hechos básicos y se crean las condiciones para entregar mayor información. En este nivel, los individuos no alcanzan a tomar conciencia de la realidad política, social ni económica de su comunidad. Por otra parte, el hecho de que importantes porcentajes de la población no completen este nivel, añadido al número de individuos que no tienen acceso al sistema educacional, implica la existencia de grandes sectores sociales que no pueden participar creativa y críticamente en el proceso de desarrollo, convirtiéndose, de esta manera, en objetos pasivos de la historia de sus naciones."

(1)

De acuerdo con esta concepción de la educación, siguen relevancia dos elementos dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje: la figura autoritaria del maestro y los contenidos estáticos y fragmentados que deben transmitirse.

En esto se afianza la introducción de estrategias metodológicas propuestas desde comienzos de la década de los setentas. Con la creación de la Ley Federal de Educación se prevén no sólo mecanismos reguladores del Sistema Educativo Nacional, sino, también, planteamientos tendientes a la modificación del trabajo pedagógico en el aula, en el sentido de "superar" los esquemas planteados por un modelo de enseñanza tradicional. Por ello se adoptaron esquemas argu-

(1) Figueroa Unda, Manuel et al., "Datos básicos y directivas para la elaboración de un programa de investigación educativa.", en La educación y desarrollo dependiente en América Latina, Gerraika, México, 1992, p. 59.

mentados en el apoyo a

"... los procesos por los que atraviesa el país y el desarrollo científico y tecnológico mundial. Según esta realidad se tiende a cambiar el modelo tradicional de la educación mexicana, esto es, la modernización mediante la implantación de métodos y técnicas como recursos." (1)

Esto define claramente las intenciones de adoptar los principios de la Tecnología Educativa como ejes rectores de la enseñanza, cuya finalidad era, además, introducir "a las nuevas generaciones a la cultura científico-tecnológica, base del progreso." (2)

Al enfoque de la Tecnología Educativa se contrapuso el de la enseñanza tradicional. A esta última se le acusaba de la "crisis" en que se encontraba todo el Sistema Educativo Nacional.

El centro de los ataques se dirigió, antes que nada, hacia el principio de "autoridad" detentado por el maestro.

"Se considera al que enseña como la autoridad (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que convertir de ser natural en ser social por un proceso de cosificación del hombre." (3)

(1) Herrero G., Lucía, "La Tecnología Educativa, implicaciones en la educación y sus vínculos con la política educativa en la Universidad.", en Revista Apuntes, CCH-Azcapotzalco-UNAM, México, 1987, No. 19, p. 15.

(2) Ibid., p. 17.

(3) Pérez Juárez, Esther G., "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1985, Número doble 29-30, p. 6.

A partir de ello, los objetivos de la educación exigen una reestructuración.

Otras características atribuidas a los métodos tradicionales, son resumidas por Jesús Palacios (1) de la siguiente forma:

a. La vigilancia constante del alumno. Los estudiantes pueden sucumbir fácilmente a sus deseos y apetencias naturales. Ello lo debe evitar una adecuada vigilancia y un control dirigido por el maestro.

b. Un sistema competitivo. La competencia entre los estudiantes mantiene la exigencia y el esfuerzo, y los estimula para acceder a formas muy refinadas de poder dentro de los grupos. El premio y el castigo reavivan permanentemente estas actitudes en los niños.

c. La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él corresponde organizar el contenido (conocimientos), preparar y dirigir los ejercicios, tomar iniciativas, organizar, graduar, reforzar y confirmar en forma minuciosa para evitar cualquier pérdida de esfuerzo y de tiempo.

d. La clase y la vida colectiva son excesivamente organizadas, ordenadas y programadas a los requerimientos del maestro.

e. El manual escolar representa toda posibilidad de lo que se debe aprender.

(1) Vid, Palacios, Jesús, La cuestión escolar, 5a. ed., LAIA, Barcelona, Madrid, 1984, pp. 16-23.

f. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones.

g. El repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir.

h. La disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes humanas fundamentales.

i. La noción de modelo es necesaria. Educar implica enseñar, elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos.

j. La cultura general y la importancia de los conocimientos son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad.

Por su parte, Porfirio Morán Oviedo aborda los componentes de la instrumentación didáctica en la educación tradicional de la siguiente forma: (1)

a. Los objetivos que se llegen a plantear centran su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos.

(1) Vid. Morán Oviedo, Porfirio, "Instrumentación didáctica", en Fundamentación de la didáctica, Gernika, México, 1986, pp. 173-175.

b. Se maneja el consabido listado de temas, capítulos o unidades. Hay fragmentación y abuso de detalles en los contenidos y no requieren por parte del estudiante esfuerzo de comprensión e interpretación. Son considerados como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis, de discusión, de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y de estudiantes.

c. Las actividades de aprendizaje se limitan en términos generales al uso de la exposición. El alumno asume denodadamente el rol de espectador. El verbalismo suple al razonamiento y a la acción.

d. A la evaluación se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos. Funciona más como un auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Se suponía que con la sustitución de los métodos tradicionales, promotores de la pasividad en el niño, se iban a superar algunos fracasos en la consecución de objetivos complejos perseguidos por la escuela primaria.

Por otra parte, se trataba de liberar al maestro de una serie de presiones sociales, curriculares, administrativas y de interacción, al ofrecerle el uso de nuevas técnicas y recursos. En realidad se pensó en la modificación de conductas en forma más eficaz, más específica y más rápido. Esto era ofrecido por los principios reguladores de

la Tecnología Educativa que se inserta

"... en la noción de progreso, eficiencia y eficacia, que responde explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como una propuesta alternativa al Modelo de Educación Tradicional." (1)

Estas demandas podrían tipificarse como requerimientos funcionales de estímulos y respuestas para una sociedad eminentemente autoritaria, donde alguien siempre detenta el poder: sea el maestro, el jefe de oficina, el supervisor industrial, el dueño de un comercio, etc.; y que requiere, necesariamente, de quien ejecute eficiente y rápidamente todo tipo de orden: sea el alumno, el empleado, el obrero, etc.

Por Tecnología Educativa se entiende:

"... una forma de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que, aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos, instrumentales y ambientales, conduzca a una educación más eficaz." (2)

Así definida, la Tecnología Educativa ofrecía un panorama muy atractivo en la forma de prevenir y corregir las deficiencias educacionales generadas por el sistema tradicional. La obtención de los progresos era ofrecida

(1) Ibid., p. 178.

(2) "Tecnología Educativa", en Diccionario de las Ciencias..., p. 1348.

con un mínimo de esfuerzo en el manejo de los recursos, atendiendo, además, al mayor número de población posible; gracias a una infraestructura hipotéticamente dotada de todos los servicios.

Pero la situación a que se prestó mínima importancia, fue a la relación existente entre este enfoque didáctico y la teoría conductista del aprendizaje que le subyace. Esta elimina de su campo de estudio a los esquemas cognoscitivos, para explicar en forma suficiente, a través de la relación funcional entre un estímulo y una respuesta, los cambios conductuales que se observan en un sujeto.

"No se habla del ser humano en particular, sino de los organismos en general; de un organismo en interacción constante con un medio ambiente físico. Este es fraccionado en unidades analíticas directas llamadas estímulos. La conducta, por otra parte, también es fraccionada en partes discretas denominadas respuestas. Lo que se busca, entonces, son relaciones funcionales (causales) entre estímulos y respuestas." (1)

Las teorías cognoscitivistas no pueden desechar a las conductas, pero no les atribuyen una importancia en sí mismas. Las conciben como una dimensión psicológica que les permite acceder a otros fenómenos, quizá menos evidentes, pero igualmente importantes, como las emociones y los procesos cognoscitivos.

(1) Medina Liberty, Adrián, "Las dimensiones psicológicas de la comunicación", en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. FCP y S-UNAM, México, 1988, No. 131, p. 15.

Por su parte,

"La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta; se interesa por la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son medibles y por lo tanto no son controlables; hace a un lado, o desconoce, la importancia de los procesos inconscientes de la conducta. La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia en la programación de las circunstancias contingentes." (1)

El profesor, convertido aquí en un "ingeniero conductual", se da a la tarea de controlar los estímulos proporcionados a los estudiantes con el diseño de actividades muy específicas, a través de las cuales pueda obtener conductas deseadas en forma muy específica.

Clifton Chadwick marca, por ejemplo, las siguientes contingencias que el maestro debe tomar en cuenta para lograr un ambiente de aprendizaje "adecuado":

"Establecer procedimientos y reglas operativas de la clase de una manera positiva;
Reforzar o alabar la conducta adecuada del estudiante. (Deberían usarse expresiones positivas a intervalos frecuentes y aproximadamente al 80% del tiempo. Otra evidencia de aprobación, incluyendo expresión facial, tocar al alumno, permitir el uso de objetos deseados, etc.);
Atender y responder a casos de conductas deseadas. (El maestro necesita reforzar la conducta

(1) Pérez Juárez, Esther, Op. cit., p. 7.

deseable que puede acontecer naturalmente en la clase.); Ignorar o reducir la aprobación por conducta incorrecta del estudiante, a fin de extinguirla. (¡Esta puede ser una de las habilidades más difíciles!)..." (1)

En realidad no eran muy diferentes las aportaciones de la tecnología educativa a la metodología conocida en la enseñanza tradicional. Justa Ezpeleta lo reseña de la siguiente forma: (2)

a. La tecnología educativa intenta racionalizar hasta donde sea posible, la enseñanza en el salón de clases.

b. Las técnicas son el método.

c. La situación escolar aloja conductas observables (hechos) y la tarea del maestro consiste en manejar los estímulos adecuados para provocarlas, reforzarlas o inhibirlas.

d. El protagonista decisivo es el maestro. El es quien, ateniéndose a los objetivos, organiza y determina las actividades, selecciona los estímulos para que los alumnos muestren nuevas conductas.

e. No está previsto que los cambios de conducta lleguen a cambiar o cuestionar los contenidos: lo deseable es el encadenamiento de conductas que asegure la incorporación del contenido tal cual es.

(1) Chadwick, Clifton, Tecnología educacional para el docente, Paidós, Buenos Aires, 1976, p. 167

(2) Cfr. Ezpeleta, Justa, "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", en Cuadernos de Formación Docente, ENEP Acatlán-UNAM, México, 1980, No. 13, pp. 9-23.

f. Contenidos y objetivos no son asunto de la competencia del maestro. El es un simple instrumento que debe manejar las técnicas adecuadas para asegurar su transmisión.

g. Relegado al papel de guardián, el maestro tecnológico es un obsesivo del control: la dosificación de premios y castigos se constituye en eje de su dominio técnico.

h. La tecnología reivindica la actividad del alumno. Pero ésta es siempre conducta observable, el alumno debe hablar, escribir o moverse en determinada dirección para demostrar que ha aprendido.

Sustituir un modelo de enseñanza por otro fue la tarea ejecutada desde principios de la década de los 70's. Hay quienes consideran que aún se practica en las aulas una fase de transición entre el sistema tradicional de enseñanza y la tecnología educativa. Lo cierto es que la oposición presentada entre ambos enfoques didácticos ha dejado percibir la conexión estrecha entre ellos mismos.

Puede afirmarse que en la educación primaria sólo es cuestión de sutileza la diferencia entre uno y otro enfoque. Los profesores recurren a ambos sistemas cuando la situación donde desempeñan su labor requiere del dominio de habilidades para el control de los estímulos y las respuestas de los alumnos; cuando existen presiones por parte de las autoridades educativas y de los padres de familia, a quienes finalmente les interesa que los alumnos aprendan, sin importar los medios, los estilos o los recursos.

En los dos enfoques se dispone igualmente del Hombre como un objeto a manejar. Los objetivos de ambos son presentados como algo acabado y universal, donde las funciones de creatividad, comprensión y reflexión son tratadas en su nivel más superficial.

Es cierto, la tecnología educativa ofrece modelos más sistematizados para la ejecución de la tarea docente en el proceso instruccional; pero en la mayoría de los casos terminan por ofertar resultados óptimos al maestro con un mínimo de esfuerzos.

"Los tecnólogos educativos han elaborado modelos, es decir pasos organizados sistemáticamente para lograr diseños de instrucción con los que se pretende ejemplificar un proceso determinado. Esto significa que un modelo es válido para una amplia gama de situaciones." (1)

Son estos modelos y su aplicación en el aula quienes otorgan un margen de formalismo y cientificidad al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Y precisamente este proceso ha sido conceptualizado en esta perspectiva teórica como dos momentos separados, contrapuestos; de ahí el nombre de proceso enseñanza-aprendizaje (nótese el uso del guión.).

Se considera que no es válido del todo, oponer al sistema de enseñanza tradicional los principios de la tecnología educativa pues:

(1) Fernández, P., "Planteamiento metodológico de la Tecnología Educativa", en Foro Universitario, STUNAM, México, 1981, No. 4, p. 58.

"En esencia, el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad dada, objetiva, que el sujeto debe captar. La tecnología es el medio para ello. ofrece los instrumentos para este acercamiento presumiblemente neutral (...) se trata de innovaciones y nos atrevemos a afirmar que tienen un sentido de modernización en virtud de que, como podemos ver, al promoverlas no se resuelven los problemas de fondo, pues no hay cambios radicales y no se logra superar las concepciones mecanicistas del conocimiento." (1)

Con la adopción de la tecnología educativa a las reformas hechas en la enseñanza primaria, se tuvieron repercusiones obvias en la instrumentación didáctica en el aula, y que son delimitadas a continuación.

3. La instrumentación didáctica en la educación primaria.

Se caracterizarán aquí, de manera específica, cuatro aspectos propios de la instrumentación didáctica: los objetivos, los contenidos, el libro de texto y la evaluación de los aprendizajes. Esto, atendiendo al planteamiento realizado por Porfirio Morán Oviedo en la obra Fundamentación de la Didáctica, y de la que él es coautor.

A su vez, el planteamiento de estos elementos girará en torno al enfoque de la tecnología educativa, donde, desde una perspectiva teórica, se sustenta la práctica actual de los maestros en la escuela primaria.

(1) Pérez Juárez, Esther, Op. cit., p. 7.

A. Los objetivos de aprendizaje.

Para alcanzar los objetivos generales de la educación primaria, hasta el ciclo escolar 1991-1992, el currículum se encontraba diseñado en ocho áreas de aprendizaje. Estas áreas son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica, Educación Física y Educación para la Salud.

La organización de los contenidos se estructura en dos formas diferentes. Para los dos primeros grados se presentan en forma integrada. Esto es, su desarrollo gira alrededor de centros de interés.

Esta forma de trabajo es una adaptación de los principios de su creador Ovidio Decroly (1871-1932), quien fundamentaba sus principios en la globalización y el interés del niño.

Para el desarrollo de cada centro de interés se toma en cuenta la observación del niño sobre su medio natural, la asociación espacial y temporal, la relación causa-efecto y, por último, la expresión como medio de comunicación.

Una de las aportaciones más importantes de este método es la utilización de sus principios para el aprendizaje de la lecto-escritura. Este método, llamado en nuestro país Método Global de Análisis Estructural:

"... se basa en la percepción global del niño; ya que desde el punto de vista psicológico, su percepción es totalizadora. La globalización se apoya en la ejercitación de la lengua habla-

da. Para el aprendizaje de la lecto-escritura el método sugiere rodear al niño de una lengua escrita que tenga sentido para él. Se parte del concepto de que leer es comprender y no sólo la capacidad de ver letras y pronunciarlas. El proceso comprende el análisis a partir de un contexto significativo. Para trabajar el método se recomiendan cuatro etapas:

- Visualización de enunciados
- Análisis de enunciados: identificación de palabras
- Análisis de palabras: identificación de sílabas
- Afirmación de la lectura y la escritura." (1)

Internamente los programas están organizados en unidades, módulos, objetivos específicos y actividades globalizadoras.

Dentro de cada unidad existe un núcleo integrador que establece de manera general la profundidad y el enfoque de los contenidos por desarrollar. Se debe tomar en cuenta la idea eje y su descripción, presentada al principio de cada unidad. Los módulos delimitan la secuencia y profundidad de los contenidos planteados. Cada módulo comprende también un núcleo integrador desprendido de cada unidad.

Los objetivos específicos señalan los aprendizajes que el alumno debe adquirir para alcanzar las propuestas de un módulo. La función de las actividades globalizadoras es delimitar el resultado que se espera alcanzar a través del proceso metodológico indicado en los programas.

(1) González Urrutia, Alicia, et al., Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1984, p. 28.

Estas actividades llevan una secuencia relacionada muy concretamente con cada objetivo específico, perdiéndose muchas veces la relación que debe existir con los núcleos integradores de los módulos y de las unidades. (Véanse figuras 3, 4 y 5).

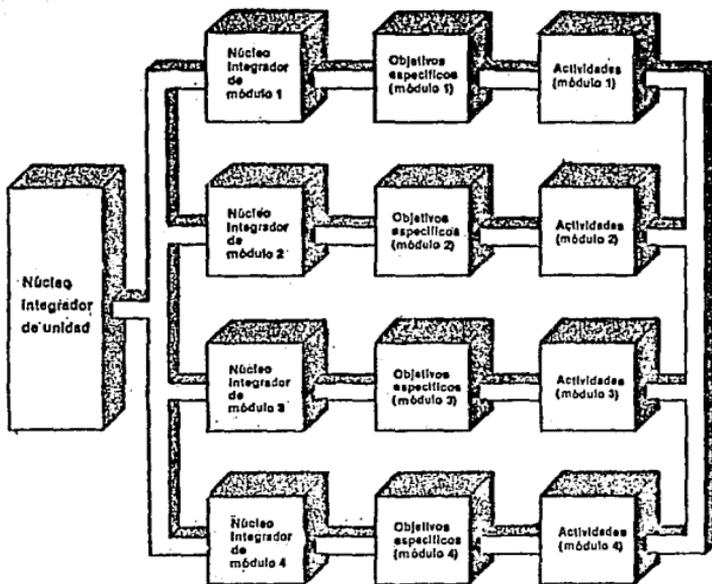


Fig. 3.- Representación gráfica de una unidad del programa integrado para el primer grado, en educación primaria.

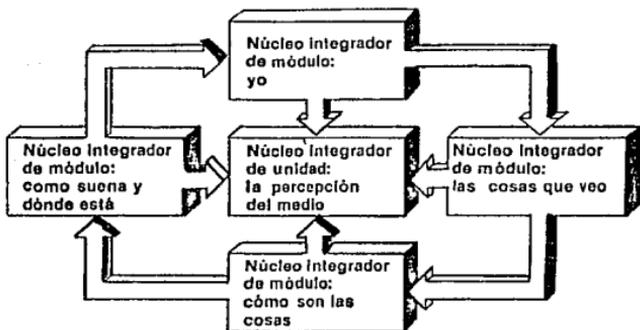


Fig. 4.- Ejemplo de la estructura temática alternada de un módulo del programa integrado para primer grado de educación primaria.

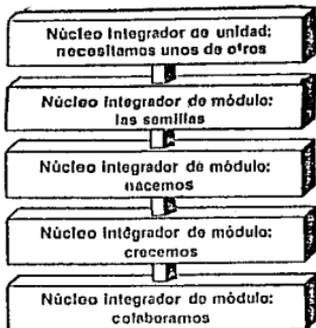


Fig. 5.- Ejemplo de la estructura temática secuenciada de un módulo del programa integrado para el primer grado de educación primaria.

De tercero a sexto grado, los programas se integran en áreas de aprendizaje, más diferenciadas de acuerdo con el tipo de contenidos abordados.

Con la estructuración por áreas se pretende evitar la fragmentación o atomización del conocimiento. Sin embargo,

"No obstante que en la organización de planes de estudio por áreas se plantea como idea fundamental la integración del conocimiento, en contraposición clara a la tendencia atomizante del modelo anterior, a nuestro juicio, esto no pasa de ser un mero propósito de planeación formal."

(1)

En el Dictamen de la Sección Permanente de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza para la Educación Primaria, emitido en 1973, se justifica el tratamiento de los contenidos en áreas programáticas.

"El proceso que condujo a la determinación de las áreas programáticas, responde a los enfoques modernos de la ciencia y de las actividades humanas, en virtud de que organiza los contenidos con un criterio interdisciplinario, partiendo del concepto de que en las ciencias y en todas las actividades humanas, los apartados para conformar disciplinas, han sido básicamente un recurso didáctico; pero la formación científica, intelectual y social, resultan apartados artificiales, a los que es necesario imprimir un carácter más flexible y permeable con el propósito de alcanzar una auténtica armonía en la educación de la niñez y evitar la formación de criterios cerrados, producto de visiones parciales de una realidad que se nos pre-

(1) Morán Oviedo, Porfirio, op. cit., p. 155.

enta con un sentido general y complejo." (1)

Mientras que el término asignatura o materia hace referencia a contenidos curriculares específicos y a disciplinas concretas, el concepto de área se refiere a la interrelación de varias disciplinas, en una visión interdisciplinar.

En cada grado escolar se integran los contenidos programáticos en ocho unidades de estudio que comprenden: objetivos particulares, objetivos específicos y actividades sugeridas para la promoción de aprendizajes. La estructura de cada área se presenta de manera independiente, aún cuando el propósito metodológico es correlacionar los contenidos y actividades de todas ellas.

En relación a la estructura de los objetivos de aprendizaje:

"La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la tecnología educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica, la especificación de los objetivos del aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc." (2)

La presentación de los objetivos se apega al método derivado de la taxonomía de Benjamín Bloom, así como a

(1) "Dictamen de la Sección Permanente de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza para la Educación Primaria", en Gámez Jiménez, Luis, Frontuario de Legislación Educativa, Galpe, México, 1979, p. 243.

(2) Morán Oviedo, Porfirio, op. cit., pp. 180-181.

las recomendaciones estipuladas por Robert F. Mager para la presentación adecuada de dichos objetivos.

Definir los propósitos de la tarea educativa es una actividad ineludible. Establecer puntos de llegada en relación a lo que el estudiante debe aprender y la forma como debe hacerlo es igualmente necesario. Lo criticable del planteamiento de objetivos exageradamente específicos, incluidos en los programas de estudio, es la sobreparcialización del conocimiento, así como de actitudes y destrezas. Para fines metodológicos puede resultar adecuada la segmentación de ciertos contenidos, pero esto no puede funcionar de igual forma para todas las áreas y para todos los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben aprender en la escuela. Todo ello ha generado un problema de objetivitis, presentada en los programas y ejecutada por los maestros y los estudiantes.

"Así, los programas tienen la apariencia de ser activos y modernos, con un uso abundante de los verbos convencionales en esta metodología: comprender, analizar, describir, etcétera. Sin embargo, la presentación técnica es engañosa en la mayor parte de los casos, porque disfraza la vieja orientación centrada en el conocimiento de datos." (1)

Aquí los objetivos generales otorgan un sentido unificador a cada programa. Sin embargo no se recurre ni a los centros de interés ni a los métodos de proyectos. Es a través del diseño de unidades temáticas como se trata de

(1) Fuentes Molinar, Olac, "Enseñanza media básica en México 1970-1976.", en Revista Cuadernos Políticos, ERA, México, 1978, No. 15, p. 102.

conseguir el cumplimiento de los objetivos generales, particulares y específicos de cada área.

Los objetivos particulares denotan una selección de comportamientos o conductas que deberán lograr los alumnos al concluir el desarrollo de una unidad. Temporalmente éstos deben cubrirse en un lapso no mayor de veinte días efectivos de trabajo. Los objetivos específicos son planteados en función de los particulares y representan, en forma precisa y observable, las conductas deseadas en los estudiantes de manera inmediata, casi al término de cada clase.

Un problema discutido frecuentemente en las sesiones de trabajo donde los maestros reciben orientaciones técnico-pedagógicas, es el referido al cumplimiento de la totalidad de objetivos de cada uno de los programas y, por otra parte, el nivel de eficiencia como deben cumplirse. Se debate mucho sobre la ejecución de las actividades sugeridas en los programas: si deben aplicarse tal cual, o seleccionarse y adaptarse. Pero lo cierto es que en las modalidades de evaluación institucional se determina el cumplimiento de cierto número y tipo de objetivos. Por lo general quedan fuera de ella los que implican el dominio de una habilidad o la adopción de una actitud.

Aparentemente el discurso oficial responsabiliza a la iniciativa y experiencia de cada profesor el ajuste de los programas de acuerdo con las características de los grupos de alumnos y de sus necesidades.

"Se expresa también que el maestro tiene libertad para modificar o reestructurar los programas escolares; sin embargo, la experiencia muestra que dicha reestructuración únicamente implica cambiar unidades de lugar, fundir unidades o bien acortarlas; y cuando se pretenden cambios sustanciales, estos deben ser propuestos a la autoridad, y no se sabe que prosperen." (1)

La participación del maestro en relación a la elaboración y/o reestructuración de programas y objetivos es poco trascendente, debido a que, generalmente, asume un rol de ejecutor-transmisor. En última instancia válida y legítima los programas por considerar que estos han sido elaborados científicamente por grupos de expertos en la materia.

En suma, los objetivos de aprendizaje planteados en los programas de la escuela primaria:

a. Son eminentemente informativos y con una excesiva división en los contenidos.

b. Convierten aparentemente al alumno en el centro del proceso educativo, pero es el maestro quien sigue siendo el responsable de los aprendizajes del escolar.

c. Favorecen cierta participación activa del educando en el proceso de su propia formación. Aunque en los hechos dicha participación es estrictamente censada por el profesor.

d. Precisan las metas que los alumnos deben lograr

(1) Sánchez Vázquez, Alfredo, "Los sujetos del contrato escolar", en Revista Cero en Conducta, Educación y Cambio, A.C., México, 1985, No. 2, p. 14.

con el objeto de que ellos lo sepan, aunque esto difícilmente se efectúa.

e. Circunscriben los contenidos al tratamiento de elementos selectivos, donde el profesor no tiene participación ni asume responsabilidades.

f. Promueven el actuar del alumno siempre y cuando esto sea observable, medible y controlable.

En síntesis, se abusa de la programación por objetivos, considerando a los estudiantes como meros receptores pasivos de información, conduciéndolos hacia la ejecución de actividades en forma mecánica y pasiva.

"Por otra parte, no podemos negar que existen tales elementos en el comportamiento humano, sujetos a condicionamiento; en otras palabras, reaccionamos a estímulos y aprendemos ciertas cosas a través de condicionamiento, pero de ello no podemos inferir que somos sólo autómatas." (1)

B. Los contenidos.

Reconocer la diversidad geográfica y cultural del país, implica señalar las características de la educación nacional y de la educación regional. En este sentido, los programas escolares presentan una serie de contenidos mínimos básicos. Estos deben adquirir diferente tratamiento de acuerdo con las condiciones particulares de cada zona.

(1) Lozano Mascarua, Alicia, "El modelo behaviorista de objetivos en la planeación del currículo; algunas limitaciones para la tarea educativa.", en Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, 1985, No. 53, p.88.

En la mayoría de los casos, en lugar de realizarse un análisis de la estructura curricular del plan de estudios, así como de los contenidos programáticos de cada grado escolar, la principal preocupación de los maestros es asegurar el logro cuantitativo de los objetivos específicos, en perjuicio del seguimiento óptimo en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la saturación de objetivos y, aún más, de actividades, obliga a los profesores a eliminar una buena parte de los primeros; incluso, se llegan a omitir grupos completos de objetivos en algunas áreas, como en el caso de Educación para la Salud, Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física. Las causas pueden ser muchas, pero la principal es la falta de tiempo para atender a la ejercitación de conocimientos en áreas caracterizadas como más trascendentes, de acuerdo con una concepción tradicional.

"A pesar de que la Educación Artística constituye un aspecto importante del proceso educativo, en cuanto que a través de ella se promueve el cultivo y la expresión de los sentimientos, a menudo no se le otorga el rango que merece como parte de la formación integral y armónica de la personalidad del educando y se omite su tratamiento en el horario de clases." (1)

Esto ocurre, con diferentes porcentajes, en cada uno de los programas escolares. Se eliminan objetivos y contenidos, contraponiéndose al principio de promover una educación integral en la educación primaria.

(1) Secretaría de Educación Pública, Programa para elevar la calidad de la educación primaria, México, 1962, p. 125.

Estos programas, cuya antigüedad es de alrededor de los veinte años, no han sido evaluados íntegramente. Las observaciones que se les han hecho provienen de sondeos de opinión dirigidos a maestros a través de foros de consulta, siendo la principal queja la extensión excesiva de los objetivos dentro de los programas, provocando así que en el tiempo laborable no sea posible su logro total. (1)

Por otra parte, no puede soslayarse el punto de vista de quienes atribuyen unilateralmente al profesor la disfuncionalidad del sistema educativo, por considerar que carecen de una formación adecuada, así como de antecedentes previos para enfrentar toda situación pedagógica, independientemente de los programas escolares con que deben trabajar.

"Se puede afirmar que si bien es cierto que han habido progresos y avances técnico-pedagógicos en la elaboración de planes y programas de estudio para educación primaria, así como en el diseño de apoyos didácticos como los libros de texto, por ejemplo, no se puede soslayar su deficiente aplicación y operatividad por varias razones, entre las que sobresalen:

- Una relativa formación y actitud subprofesional docente.
- La falta de congruencia entre la formación técnico-pedagógica de los profesores y los programas vigentes de la educación primaria.
- El empleo de técnicas de programación que no

(1) Vid., SEP, Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto gratuitos de la escuela primaria para niños -Estudio preliminar-, México, 1980.

están de acuerdo con la preparación, en el mismo campo de los responsables de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El establecimiento o aplicación de instrumentos técnico-pedagógicos como planes y programas a nivel nacional, sin la participación auténtica y profesional de los educadores." (1)

A los contenidos incluidos en los programas se les asigna la función de objeto de conocimiento. Este cuerpo de conocimientos debe asegurar a los estudiantes la formación de una conciencia ética, estética, política, social, etc.

De acuerdo con la Ley Federal de Educación:

"Artículo 45o. El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando:

I. Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción;

II. Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación;

III. Adquiera visión de lo general y de lo particular;

IV. Ejercite la reflexión crítica;

V. Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y

VI. Se capacite para el trabajo socialmente útil.

Artículo 46o. En los planes y programas se establecerán los objetivos específicos del aprendizaje; se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos." (2)

(1) González Urrutia, Alicia, op. cit., pp.

(2) "Ley Federal de Educación", en Gámez Jiménez, Luis, op. cit., p. 31.

De esta forma, para el profesor queda definido que cada objetivo específico representa o lleva implícito el contenido que el estudiante debe manipular para su aprendizaje. En estos objetivos los contenidos aparecen ya articulados, lo cual posibilita y legitima precisamente su quehacer docente.

Hablar de contenidos es hacer alusión al conjunto de experiencias

"... de aprendizaje en un sistema de instrucción. Normalmente se compone de la información relativa a una materia o asignatura, a destrezas y/o actitudes." (1)

Estos elementos se presentan principalmente dentro de la serie de objetivos específicos. En ellos, el área del contenido se encuentra en íntima relación con el área de la conducta. De esta forma, el profesor trabaja sobre todo con conductas y no con temarios o unidades de información, aunque en la realidad suceda esto último.

Del binomio conducta-contenido, se desprende el planteamiento de experiencias de aprendizaje, pero, ¿hasta qué punto pueden atenderse estos elementos, en forma equilibrada, dentro de la escuela? A continuación se revisarán algunos puntos de referencia.

(1) "Contenidos", en Diccionario de las Ciencias..., p. 31

a. La información.

La información como sustantivo, es el conjunto de ideas representadas en datos estructurados que describen hechos de generalidad, los cuales, una vez entendidos, pueden explicar muchos fenómenos específicos.

La información puede ser una fecha, un texto, una cifra, un concepto, etc. Cumple la función de intermediario entre el niño y muchos aspectos de su realidad, y aún entre los propios maestros.

La información es un requisito fundamental del currículum, presentándosele al niño conceptos básicos y elementales de todas las áreas de aprendizaje. Desde el primer día de clases se le presentan elementos que deben acumular en un fondo de información, muchos de los cuales llegan a ser funcionales, pero otros solamente los adquiere y conserva en forma mecánica. Esto último puede generar un manejo de datos que se archivan, tendientes al enciclopedismo, no ofreciendo funcionalidad ni para la propia escuela.

El enciclopedismo no es otra cosa que la acumulación de datos, sin mayor sentido que el de hacer gala de ellos cuando el maestro los solicita en el aula durante las clases o durante los exámenes.

La información intercambiada en el aula debe estar apoyada por experiencias de aprendizaje significativas, opuestas a su adquisición en forma mecánica y basadas en la memorización por repetición.

Si el niño memoriza y repite fielmente las informaciones recibidas por su maestro o por su libro de texto, es porque

"... los contenidos de conocimiento se le presentan en una forma distante y ajena a la realidad concreta que vive y percibe. Los contenidos son abrumadores, porque se ofrecen todos los universos del saber científico sin jerarquías, de manera específica y enciclopédica. Además los conocimientos se presentan en forma desarticulada, porque no hay una organización subyacente que les dé una coherencia general; dándose el conocimiento por el conocimiento."
(1)

b. Las habilidades.

En el capítulo siguiente se revisarán algunas características de este aspecto.

Baste por ahora decir que en la escuela primaria se han considerado como habilidades prioritarias a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético. Estas tres habilidades y la calidad como sean adquiridas, determinan perfiles específicos de desarrollo y de destreza en las diversas áreas de estudio de la escuela primaria.

Su importancia es evidentemente conocida, sin embargo los diversos procedimientos para su evaluación, tanto en el nivel de educación primaria, como en los subsecuentes, señalan serias deficiencias en la calidad de su desarrollo.

(1) Tirado Segura, Felipe, "La proyección histórica como estructura curricular de los contenidos para la educación básica.", en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, ENEP Iztacala-UNAM, México, 1989, p. 129.

o. Las actitudes.

Uno de los aspectos más delicados y sobre los cuales la escuela debe centrar su atención, se refiere a las actitudes. Su importancia para el sujeto es obvia pues éstas

"... influyen en sus comportamientos de acercamiento y evasión hacia las demás personas, eventos o ideas y también en sus conceptos sobre el mundo físico y social." (1)

Las actitudes no son propiamente conductas o conceptos manejados sobre una situación. Son una preparación para actuar, son una disposición para hacer lo que implica el área del sentimiento.

"Una cosa es que el alumno sepa, conozca, lo que significa ser cooperativo y otra que tenga disposición para hacerlo. La escuela en general, se ocupa de que el alumno conozca lo que significa cooperar. El error está en creer que por conocer lo que es, ya se es cooperativo." (2)

Por otra parte, el currículum no presenta el desarrollo de las actitudes como un elemento prioritario para aprender.

"Observemos que el currículum contiene el listado de las asignaturas con sus correspondientes contenidos. Estos contenidos son instrumento para el logro de objetivos intelectuales, de conocimiento. No hay enunciación de actividades y

(1) Ibid., p. 333.

(2) Medaura, Julia Olga y Monfarrell de Lafalla, Alicia, Técnicas grupales y aprendizaje afectivo, Humanitas, Buenos Aires, 1987, p. 14.

estrategias de aprendizaje para el logro de los objetivos afectivos." (1)

Además, las relaciones de comunicación presentadas en el aula, marcadamente tradicionales y estereotipadas, no ofrecen alternativas de desarrollo interactuante, siendo esto último la base para el desarrollo de las actitudes. La coordinación autoritaria en el aula coarta toda posibilidad de aprendizaje de actitudes reflexivas entre los estudiantes.

"Los docentes así preparados llegan al aula y su formación no les permite abordar la dirección del aprendizaje de lo afectivo. Tienen conciencia de que es importante la formación integral y elaboran objetivos que tiendan a ello. Pero en la práctica, confunden los modos y aplican las técnicas que corresponden a los objetivos de conocimientos. Estos son los docentes que creen que haciendo entender qué es la solidaridad al alumno, éste va a ser solidario." (2)

Esta situación constituye un gran reto en el manejo actual de las situaciones pedagógicas en nuestro sistema educativo.

"... estos aprendizajes son difíciles de alcanzar, no son las exposiciones, las charlas, los sermones, las lecturas sobre los distintos temas, los medios más apropiados. Sólo se logran a través de vivencias y de experiencias realmente significativas para los alumnos." (3)

(1) Ibid., p. 16

(2) Ibid., p. 17.

(3) Ibid., p. 13.

Aún cuando cada programa plantea entre sus actividades el trabajo con algunas técnicas didácticas y grupales que pudieran fomentar el desarrollo de las diversas actitudes marcadas en los objetivos generales de la educación primaria, éstas difícilmente se toman en cuenta. Por tradición ha resultado más fácil basarse en la exposición como la estrategia didáctica adecuada para el logro de un aprendizaje extremadamente organizado, sistemático y repetitivo. De alguna forma existe incompreensión hacia el manejo de técnicas para la modificación de actitudes, pero también es posible que exista un serio desconocimiento sobre su uso, así como sobre sus facultades y posibilidades en la creación y modificación de actitudes en los educandos.

Las actitudes que se llegan a mencionar en los diversos programas se refieren, entre otras, a la participación activa y crítica de los estudiantes; a la democracia, nacionalismo y responsabilidad nacional que debe asumirse socialmente; a la colaboración, no competencia y solidaridad que debe mostrarse grupalmente; al orden y disciplina que debe respetarse en la convivencia como norma social; etc. Sin embargo, el formalismo técnico como se promueven no posibilita su realización efectiva.

C. El libro de texto.

Resulta oportuno ahora comentar acerca del libro de texto y de su uso, pues éste determina en gran parte las actividades realizadas en el aula.

El libro sigue siendo considerado como el principal recurso facilitador tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje. Su empleo concretiza los contenidos de la enseñanza mucho mejor que en los objetivos programáticos. En ellos se ofrece la información más relevante de acuerdo con criterios basados en informaciones, procesos, ejercicios de repaso, experimentos, etc.

La presentación de los contenidos y el número de libros distribuidos al niño se modifican de acuerdo con el grado que se curse. (Véase Fig.6)

Libros distribuidos	GRADOS					
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.
1a. y 2a. parte no recortable.	X	X				
1a. y 2a. parte recortable	X					
Libro de lecturas		X	X	X	X	X
Español Ejercicios			X	X	X	X
Matemáticas			X	X	X	X
Ciencias Naturales			X	X	X	X
Ciencias Sociales (&)			X	X	X	X

(&) Durante el ciclo 1992-1993 este libro fue eliminado en el Tercer grado y fue sustituido en 4o. , 5o. y 6o. por el libro de Historia de México.

Fig. 6.- Relación de libros distribuidos a los alumnos de educación primaria por grado escolar .

La función del libro de texto en el ámbito escolar es primordial. Si por un lado los programas señalan los objetivos que habrán de ser cubiertos por los alumnos, por otro, los libros de texto constituyen generalmente la única guía valiosa para afirmar los conocimientos y dirigir el esfuerzo docente hacia el desarrollo y fortalecimiento de los contenidos.

Es verdad que el libro es importante, pero también enfrenta serias limitaciones si es utilizado como fuente primordial del conocimiento en el nivel de educación primaria. El libro conlleva una serie de riesgos que pocas veces se perciben. Entre estos pueden citarse:

a. Creer que el libro es básico y suficiente, evitándose en parte el empleo de materiales adicionales. Al utilizar al libro de texto como único recurso de apoyo, se provoca una recepción pasiva, unilateral, tendenciosa, impuesta, acrítica, mitificada, especulativa y acabada de la información. Por otro lado, su uso exclusivo obstaculiza la iniciativa de los alumnos.

b. Supeditar la experiencia a la descripción. El libro de texto generalmente adopta el estilo descriptivo, convirtiéndose en eje de la enseñanza y dejando de lado las experiencias individuales o colectivas de los alumnos, las cuales, por otra parte, son concretas. El conocimiento directo se sustituye por una enseñanza libresco y, la más de las veces, subjetiva e inaccesible al no ser personal.

c. Ser utilizado como punto de partida y de llegada. Es decir, el libro se convierte en la razón de ser de la

vida escolar de los alumnos. En un momento dado adquieren tanta importancia que llegan realmente a sustituir al programa mismo -en las áreas que se trabajan con el apoyo de estos libros-. Al querer abordarse todo el contenido de los libros, se dejan de lado los objetivos generales planteados en los programas respectivos. Por su parte, los alumnos están obligados a trabajar con todo el libro y tenerlo resuelto o leído.

Con ello se desvincula a los programas de la situación de enseñanza y aprendizaje, pues el libro sólo hace alusión a informaciones, haciendo a un lado la promoción de habilidades, destrezas y actitudes.

d. Suponer que satisface las necesidades de información de todos los alumnos en forma homogénea. No se toma en cuenta la diversidad de regiones geográficas ni de medios sociales donde los contenidos deban contextualizarse convenientemente.

El libro está hecho para el lector en edad promedio, pero no se consideran las características ni condiciones propias del medio, ni las circunstancias como se desenvuelven los diversos sectores de la población. Estas situaciones propician tanto el desperdicio de recursos, de tiempo y de ánimo, como que entre la naturaleza del proceso de enseñanza y de aprendizaje se tienda una red de abstracciones verbales o conceptuales que conducen a la especulación y a la argumentación equivocada. Al no tener el niño acceso a la ratificación o confrontación de la información recibida, ésta queda como mera especulación.

e. Considerarlos como la única información que los alumnos deben conocer. En este sentido, se otorga al libro un valor que no posee en sí mismo. Como exposición última del quehacer científico es demasiado pretencioso, y además arriesgado, darle este sentido al libro, pues tan sólo presenta una síntesis que debe ser analizada por maestros y alumnos en forma conjunta, y no aceptarse como verdades absolutas. Visualizado así, no es raro que el libro sea percibido por el niño, entonces, como un objeto inaccesible, inexpugnable e irrefutable.

f. Considerar que el libro puede instruir por sí solo. Pero esto no puede ser así. Los autores de los libros suponen que el maestro guiará y dirigirá la forma en que los niños emplean el libro. Los libros no pueden instruir por sí solos, sin la guía del profesor, pues de lo contrario gran parte de su valor puede perderse. Esto es especialmente válido para el material visual anexo al libro (fotografías, mapas, cuadros, gráficas, etc.).

Por otro lado, en la práctica son diversos los usos que se le dan al libro de texto, pudiéndose encontrar dos tendencias: una referida al uso como complemento del aprendizaje y otra que se refiere a su uso como un agente disciplinario.

Quienes se ajustan a la primera tendencia utilizan al libro como fuente para la lectura, como un medio de afianzamiento de hechos relacionados con las unidades de aprendizaje, como un recurso para el estudio de habilidades específicas de cada área programática, como resumen de cier-

tos contenidos de aprendizaje, etc.

Por su parte, bajo la otra tendencia, se utiliza al libro como un medio para practicar la lectura mecánica, para el copiado de textos o para la memorización de acontecimientos y fechas. Aquí el libro propicia tareas de repetición y, lo más grave, puede ser utilizado como correctivo disciplinario, al ajustar el actuar de los alumnos a la presión de un tiempo específico para resolver ejercicios, para concentrar la atención y castigar si no se atiende el trabajo que el libro estipula.

Con el libro de texto se intenta suplir las carencias materiales de cada escuela y las limitantes de trabajo de los profesores, pero ello ha provocado que gran parte de la enseñanza se ciña exclusivamente al propio libro, ignorándose las diferencias entre los niños y convirtiendo al aprendizaje en una situación mecánica, pesada, carente de interés y, en gran parte, ineficaz.

Sin pretender convertir al libro de texto como eje dentro del plano de la estructura didáctica, por muy valiosa que sea su aportación, es obvio que requiere de un empleo racional y contextualizado a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje por parte del profesor.

D. La evaluación del aprendizaje.

Corresponde a la Secretaría de Educación Pública delinear las normas y procedimientos para la evaluación correcta de los aprendizajes de los alumnos.

La SEP remite a cada escuela los acuerdos (1) para evaluar el aprendizaje de los educandos. En ellos se determinan: la escala oficial de calificaciones en función de la obtención de los comportamientos marcados por los objetivos de aprendizaje; el ajuste del proceso evaluativo a las etapas permanente (diagnóstica y formativa) y final (sumativa); los lineamientos de acreditación de grado escolar; y, la obligación de cada dependencia de la misma SEP para determinar los instrumentos y técnicas de evaluación convenientes.

Oficialmente se señala que

"La evaluación del aprendizaje es el proceso sistemático mediante el cual se determina en qué medida el alumno logra los objetivos del aprendizaje." (2)

Las técnicas, instrumentos y etapas elegidas para evaluar atienden a la determinación objetiva de conductas o comportamientos de los estudiantes. La descripción de los objetivos y de los verbos llamados activos, determina el tipo de prueba a utilizar y así obtener los indicios de las conductas-contenidos deseados.

(1) Hasta el ciclo escolar 1991-1992, la SEP delineaba los criterios de evaluación de los aprendizajes en el Acuerdo No. 17; documento elaborado en el año de 1978 y que durante el ciclo escolar 1992-1993 es derogado para ser sustituido, en forma transitoria, por el acuerdo No. 165. En esencia ambos acuerdos plantean los mismos elementos, excepto por la mayor rigidez administrativa que predomina en el último.

(2) SEP, Programa para elevar..., p. 143.

a. Tipos de evaluación.

Durante los 14 años en que tuvo efectos el instructivo para la aplicación del Acuerdo No. 17, se clasificaba y determinaba el empleo de tres tipos de evaluación: inicial (diagnóstica), continua (formativa) y final (sumatoria), lo cual aún tiene vigencia en la práctica actual.

Cada uno de estos tipos de evaluación posee características bien definidas. (Véase Fig. 7).

Al inicio de cada curso se aplica la evaluación diagnóstica, más como requisito administrativo que pedagógico.

Esta fase de la evaluación debería ofrecer la posibilidad de adaptar los programas al

"... grado y número de conocimientos, habilidades y actitudes con que cuenta el alumnado antes del inicio de una situación de aprendizaje a fin de establecer las estrategias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje." (1)

El diagnóstico de necesidades específicas y de características de los estudiantes se percibe aún antes de la aplicación de esta fase evaluativa. Finalmente la elección de los métodos y de las técnicas de trabajo, así como de la profundidad de los contenidos, poco o nada tienen que ver con el diagnóstico generado por esta evaluación.

Se considera que la evaluación continua se aplica cuando durante el transcurso del ciclo escolar se van aplicando pruebas objetivas. La finalidad de este tipo de evaluación debería ser

(1) Ibid., p. 145.

**SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LA EVALUACION
DIAGNOSTICA, FORMATIVA Y SUMARIA ***

	DIAGNOSTICA	FORMATIVA	SUMARIA
FUNCION	<p>UBICACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Determinar la presencia o ausencia de habilidades requeridas. * Determinar el nivel previo de habilidad del estudiante. * Clasificar a los estudiantes de acuerdo con las diversas características conocidas o que se relacionan con modos alternativos de enseñanza. <p>DETERMINACION DE LAS CAUSAS SUBYACENTES DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.</p>	<p>RETROALIMENTACION al estudiante y al profesor, sobre el progreso de aquél en un tema o unidad.</p> <p>LOCALIZACION DE ERRORES en términos de la estructura de una unidad, de tal manera que se puedan prescribir las técnicas alternativas de enseñanza.</p>	<p>CERTIFICACION de los estudiantes al final de la unidad, semestre o curso.</p>
TIEMPO	<p>PARA UBICACION al principio de una unidad, semestre o trabajo anual.</p> <p>DURANTE la enseñanza cuando los estudiantes evidencian incapacidad para aprender.</p>	<p>DURANTE la enseñanza.</p>	<p>AL FINAL de la unidad, semestre o trabajo anual.</p>
TIPO DE INSTRUMENTACION	<p>INSTRUMENTOS formales y sumarios para pruebas.</p> <p>PRUEBAS tipificadas de aprovechamiento escolar.</p> <p>PRUEBAS tipificadas de diagnóstico.</p> <p>INSTRUMENTOS elaborados por el maestro.</p> <p>OBSERVACION y listas de comprobación.</p>	<p>INSTRUMENTOS formales especialmente diseñados.</p>	<p>PRUEBAS finales o sumarias.</p>
MUESTREO DE LOS OBJETIVOS QUE SE VAN A EVALUAR	<p>MUESTRA específica de las conductas requeridas al principio de la unidad, semestre o año escolar.</p> <p>MUESTRA de las variables supuestas o conocidas que estén relacionadas con un tipo particular de enseñanza.</p> <p>MUESTRA de las conductas éticas, conductuales o del medio ambiente.</p>	<p>MUESTRA específica de todas las tareas relacionadas en la jerarquía de la unidad.</p>	<p>UNA MUESTRA de los objetivos ponderados del curso.</p>
DIFICULTAD DEL REACTIVO	<p>DIAGNOSTICO de las habilidades requeridas; un gran número de reactivos fáciles, 65% de dificultad o más alto.</p>	<p>NO PUEDE especificarse de antemano.</p>	<p>DIFICULTAD promedio con un rango de 35 a 70%, con algunos reactivos muy fáciles y con algunos muy difíciles.</p>
CALIFICACION	<p>CON REFERENCIA a una norma o a un criterio.</p>	<p>CON REFERENCIA a un criterio.</p>	<p>GENERALMENTE CON REFERENCIA a una norma, aunque puede ser referido también a un criterio.</p>
METODO DE COMUNICAR LAS CALIFICACIONES	<p>PERFIL individual con sub-habilidades.</p>	<p>MODELO individual de calificaciones para conocer el grado en que se logran los objetivos de cada tarea en la jerarquía.</p>	<p>CALIFICACION total o parcial.</p>

Fig. 7.- Tipos de evaluación instrumentados en la escuela primaria. (tomado de García Cortés, Fernando paquete de autoenseñanza....)

"... determinar si el estudiante va dominando paso a paso los objetivos del programa y, al mismo tiempo, permite que se tomen medidas correctivas." (1)

Pero durante el recuento de los resultados obtenidos, sólo importa el puntaje acumulado por los alumnos en cada uno de los períodos administrativos (2) como se divide el ciclo escolar.

Estos puntajes se van concentrando en un registro de calificaciones en espera de promediarlos al término del proceso de instrucción.

Si surgen dificultades de aprendizaje, se espera una superación paulatina con las actividades sugeridas en los objetivos específicos posteriores a los ya evaluados. Sin embargo, difícilmente se adoptan medidas correctivas para superar las deficiencias en la adquisición de los aprendizajes, o para adaptar metodologías alternativas de trabajo durante todo el proceso.

(1) Ibid., p. 150.

(2) Los períodos son tiempos preestablecidos en que se divide administrativamente la práctica y la evaluación de los contenidos programáticos a lo largo del ciclo escolar. Estos son definidos en forma diferente en cada sistema que proporciona el servicio. Por ejemplo, en el sistema federal se tomaban en cuenta ocho períodos, uno por cada unidad programática, mientras que en el sistema estatal se consideraban cuatro períodos bimestrales.

En el Acuerdo No. 165 se especifica que la evaluación y la formulación de calificaciones deben ser mensuales, excepto en el caso de meses con menos de quince días de clases en los cuales el aprovechamiento se calificará junto con el del mes inmediato siguiente.

Durante esta fase de la evaluación pareciera que predominara el punto de vista de Gronlund:

"Cuando se ven los objetivos educativos desde el punto de vista de los productos del aprendizaje, es importante tener en mente que lo que nos preocupa son los productos del aprendizaje más bien que el proceso de aprender." (1)

La información proporcionada por esta etapa, sobre el dominio de los contenidos, no es utilizada para la búsqueda de métodos alternativos de enseñanza y de aprendizaje, ni para conducir al mejoramiento o a la superación del error. Los resultados son meramente contemplativos, una vez obtenidos, y aceptados como puntos irremediables de llegada. No se exige una reformulación ni un cuestionamiento de ninguna de las partes involucradas.

El alumno que inicia con dificultades, continuará con fallas en la adquisición de otras habilidades o de otros conocimientos, pues ante el embate del mismo programa así como de las presiones ejercidas por múltiples actividades extraescolares, el maestro rara vez retrocede o hace un alto en el desarrollo de los programas.

En lo que a la evaluación final corresponde, su utilidad radica en la facilidad para certificar el aprendizaje del alumno después de haber cursado un grado escolar. Aquí simplemente se promedian los resultados parciales, acompañado esto, en algunas ocasiones, de exámenes finales.

(1) Gronlund, Norman E., Medición y evaluación de la enseñanza, Pax-México, México, 1973, p. 33.

Posteriormente, a partir de un puntaje determinado previamente por la SEP, se promueve (1) o no a los estudiantes al grado escolar siguiente.

b. Los instrumentos de evaluación.

El instrumento de evaluación más empleado en este nivel educativo lo constituye la batería pedagógica (prueba tipificada, prueba objetiva, examen escrito).

Y aún cuando se sabe que este no es el único recurso para obtener datos reales sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes, se utiliza con una amplia ventaja sobre otros instrumentos o procedimientos como podrían ser el registro anecdótico, las escalas estimativas, la entrevista, la elaboración de proyectos de trabajo, etc.

"Una prueba es meramente una serie de tareas que se usa para medir un ejemplo de comportamiento de una persona en un momento dado." (2)
"Una prueba de aprovechamiento es sencillamente la forma de obtener una muestra de conducta del estudiante." (3)

(1) El criterio general de promoción de los educandos se sujeta a una escala numérica. De acuerdo con ella, se promoverá al alumno que obtenga seis o más en la integración de las evaluaciones de todas las unidades, en cada una de las áreas del plan de estudios. Un alumno no será promovido en caso de obtener la notación cinco, en cualquiera de las áreas de estudio de tercero a sexto grado, o en los aspectos de expresión en primero y segundo grados. Para el ciclo escolar 1992-1993 esto último se corrige, especificándose que la calificación 5.9 no es aprobatoria.

(2) Ibid., p. 19.

(3) Idem, Nuevas metas en la Reforma Educativa, 3a. ed., Pax-México, México, 1980, p. 81.

Con el empleo de las pruebas objetivas se asegura la medición de los conocimientos de hechos, conceptos, mecanizaciones, clasificaciones, jerarquizaciones y algunos tipos de habilidades para resolver problemas; pero no siempre son suficientes para evaluar comprensiones, habilidades del pensamiento ni otros productos complejos del aprendizaje, ni actitudes.

"Estos exámenes, salvo en raros casos, se pasan habiendo aprendido algunos hechos, y repitiéndolos, proceso que elimina la necesidad de pensar, con su énfasis en la respuesta (...), por naturaleza se ocupan únicamente de lo conocido, anulan el esfuerzo de pensar (...), desalientan la investigación y la lectura reflexiva (...); requieren del estudiante poco más que aprender de memoria la terminología de determinada materia, concentrando así el interés en las palabras, más bien que en las ideas que las mismas expresan." (1)

A pesar de ser un instrumento primordial, su confección se deja muchas veces a la intuición. El maestro pregunta aquello que supone dominan los estudiantes. La elaboración de las pruebas se basa en las informaciones literales presentadas en los libros de texto y no en función de los objetivos particulares o generales incluidos en los programas. Para tener una idea más específica de este tipo de pruebas, véase el anexo No. 1.

(1) Glasse, William, Escuelas sin fracasos, Pax-México, México, 1971, pp. 76-77 *passim*.

Entre los principales defectos que se pueden mencionar en la confección de este tipo de instrumentos están los siguientes:

- . No permiten identificar los productos del aprendizaje con los objetivos especificados en los programas.
- . Son excesivamente memorísticos.
- . No se elaboran tablas de especificaciones. Es decir, no se asigna el peso adecuado a los contenidos de acuerdo con la importancia de los objetivos.
- . Se recargan de informaciones aisladas (fechas, nombres, mecanizaciones, etc.).
- . Existen serias deficiencias en la redacción de instrucciones y de reactivos.
- . El número de reactivos se estandariza, no obedeciendo a una muestra proporcional con los objetivos evaluados.
- . Los resultados pocas veces son considerados para futuras planeaciones.
- . Se califican de acuerdo con una escala estandarizada donde los lineamientos de calificación se apegan estrictamente a lo informativo.

En el proceso de evaluación, tanto maestros como alumnos mitifican el conocimiento, ya que al aplicarlos los primeros y resolverlos estos últimos, consideran que los saberes transmitidos son lo más importantes.

"Los alumnos concentran sus esfuerzos por adecuarse a la lógica del docente: acertarle a las preguntas con la palabra indicada, recordar y repetir una palabra específica, ubicarla en el texto. Los alumnos siguen las pistas que

el maestro da para que le devuelvan la respuesta única que él espera. En esta interacción alumnos y maestros se hacen cómplices para simular la transmisión y apropiación del contenido. Dicha simulación remite a una ausencia, la cual caracteriza la transmisión de contenidos en la escuela." (1)

Finalmente, la evaluación es equiparada aquí con la medición, donde lo importante es la adquisición de calificaciones o notas (unidades de cantidad), y no de aprendizajes. En la medición se hace la

"Cuantificación del atributo en unidades de grado o de cantidad. Una vez que se han determinado los instrumentos u operaciones para poner de manifiesto el atributo, intentamos expresar el resultado de la aplicación de esos instrumentos en términos cuantitativos." (2)

Esto es lo que caracteriza a la evaluación del aprendizaje en la escuela primaria. Más que la evaluación, se ejecutan y manejan como tal, procedimientos de medición. En la escuela primaria se evalúa para calificar y no para clarificar los aprendizajes y, menos aún, para que estudiantes y maestros reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

"Los exámenes -y el miedo a ellos- constituyen, con mucha frecuencia, la motivación fundamental para estudiar. Resultan engañosos, pues lo que

(1) Edwards R., Verónica, "Los contenidos escolares: itinerario de una investigación", en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, BNEP Iztacala-UNAM, México, 1989, p. 24

(2) Durán Ramos, Teresita, et al., Métodos de evaluación, Escuela Normal Superior-Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, 1980, p. 21.

se aprende para 'pasarlos' se olvida fácil y rápidamente. Las más de las veces no manifiestan las deficiencias del alumno, ni sus adquisiciones verdaderas. Sirven, generalmente, para justificar la calificación que se pone al alumno." (1)

4. La reformulación de los contenidos en la nueva propuesta de Modernización Educativa.

Partiendo del análisis de la instrumentación general de la educación primaria, y del propósito particular de incidir en una propuesta para mejorar el desempeño y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria; se ha considerado pertinente presentar la descripción de los elementos que conforman la propuesta más reciente de Modernización Educativa en México.

El Programa para la Modernización Educativa (PME) que caracterizará al período 1989-1994, propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación y actualización de los maestros, articular diversos niveles (tipos) educativos así como la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.

El 13 de mayo de 1992 aparece publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Dicho acuerdo gira en torno a tres ejes rectores:

(1) Aguirre Lora, María Esther, et al., Manual de Didáctica General. Curso introductorio, 2a. ed., ANUIES, México, 1979, p. 88.

- Reorganización del sistema educativo.
- Reformulación de los contenidos y materiales educativos.
- Revaloración de la función magisterial.

Para efectos de este trabajo es fundamental la descripción del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos propuesto por la SEP, pues sus alcances resultan coyunturales con las aportaciones de esta tesis en el plano de la didáctica.

Con dicha reformulación la SEP se planteó sustituir el currículum de la educación primaria y secundaria por asignaturas, desechando el que durante cerca de 20 años organizó el trabajo de maestros por áreas de conocimiento. Sin embargo, las evaluaciones que fundamentan estos cambios no se han dado a conocer. Sólo aparecen, sueltos, algunos puntos que en los documentos oficiales critican el uso de la gramática estructural, la matemática desde la perspectiva de la teoría de conjuntos, la organización por áreas en ciencias sociales y ciencias naturales, y la búsqueda de una educación integral.

Con el propósito de que el magisterio comprendiera los nuevos lineamientos modernizadores, apresuradamente también se instrumentó el Programa Emergente de Actualización al Magisterio (PEAM),

"... con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función." (1)

(1) SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992.

En esta reformulación se considera a la lectura, a la escritura y a las matemáticas como habilidades básicas, dado que sirven de base para la adquisición de nuevos conocimientos, formando un soporte en la educación del hombre.

La propuesta de esta reforma está diseñada para implantarse a través de varias etapas, hasta culminar en septiembre de 1993 articulando dentro del esquema de educación básica a los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

"En la educación preescolar sí es posible implantar una reforma casi completa desde el próximo año escolar (1993-1994). De conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se ha diseñado un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincracia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento..." (1)

En la educación primaria no puede esperarse un cambio radical para el siguiente ciclo pues, para empezar, se cuenta sólo con un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos que actúa como fase de transición para posteriores ciclos escolares.

(1) Ibidem.

En este programa emergente las asignaturas se integran de la siguiente forma:

- Español: cuyos propósitos y ejes de trabajo son

"- Reforzar tres de los cinco aspectos considerados en el programa de español vigente: lectura, expresión escrita y expresión oral.

- Aprovechar todas las asignaturas de la primaria como espacios de trabajo con el lenguaje oral y escrito.

- Asegurar que a través de cualquier actividad escolar se reconozca la interrelación entre leer, escribir, escuchar y hablar." (1)

- Matemáticas: aquí se identifican tres ejes fundamentales:

"Uno está relacionado con la naturaleza del número y el estudio de la aritmética. (...) se espera que el educando comprenda que los números pueden representar, tanto cantidades que se obtienen por conteo o medición, como relación entre cantidades. (...)

Otro de los ejes fundamentales que sirvieron de marco de referencia para esta fase, está relacionado con el desarrollo de la intuición geométrica y de la imaginación espacial. (...) Se complementa el estudio de la forma con el de la medición, espacio en el que se articulan los conocimientos geométricos con las aplicaciones aritméticas. (...)

El eje restante lo constituye la resolución de problemas." (2)

(1) SEP, Guía para el maestro, sexto grado, educación primaria, México, 1992, p. 9.

(2) SEP, Programas de educación primaria. Contenidos Básicos. Ciclo escolar 1992-1993, México, 1992, p.11.

. Ciencias Naturales: dividido en dos aspectos;
- Medio ambiente: presentándose los contenidos del programa en cinco unidades de trabajo:

- "I. El ser humano: parte del ambiente.
- II. Los seres vivos y el medio.
- III. La Tierra peligra.
- IV. El agua: elemento natural y recurso social.
- V. Comunidades humanas." (1)

- Salud: definiéndose siete líneas de acción cuya profundidad en su tratamiento varía en cada grado escolar:

- " . El cuerpo humano y sus funciones.
- . Higiene.
- . Seguridad.
- . Alimentación.
- . Uso de los servicios de salud.
- . Factores que intervienen en la salud.
- . Promoción de la salud." (2)

. Historia: formalmente a partir de cuarto grado, aunque en tercer grado se incluye su estudio dentro de la asignatura llamada Comunidad, Municipio y Nación.

"El contenido de este aprendizaje está orientado para que a través del conocimiento y la reflexión de los grandes procesos sociales que ha vivido el país, se logre identificar un pasado común sustentado en la identidad nacional y los símbolos propios de nuestro país. El recorrido que se plantea, abarca desde el origen y poblamiento de América hasta el México actual." (3)

(1) SEP, Guía para el maestro. Medio ambiente. Educación Primaria, México, 1992, p. 8.

(2) SEP, Guía para el maestro. La Salud. Cuarto grado. Educación Primaria, México, 1992, p. 7.

(3) SEP, Programas de educación primaria. Contenidos Básicos..., p. 15.

. Geografía: Formalmente a partir del cuarto grado, aunque, al igual que en tercer grado, se incluye su estudio dentro de la asignatura Comunidad, Municipio y Nación.

"Mediante el estudio de la Geografía se espera que los alumnos logren un conocimiento profundo de su región y de su país; por ello, se ha optado, en esta guía, por incluir un repaso de algunos temas de Geografía de México: montañas, ríos, climas y división política (...). El conocimiento de la entidad y de la región se puede enriquecer con las aportaciones de cada entidad. (...)

Finalmente se intenta que los alumnos aborden y comprendan cuestiones relacionadas con el estudio de la Tierra como planeta, ya que sus características especiales le permiten ser el único planeta con vida en el conjunto de astros de que forman parte: el Sistema Solar." (1)

. Educación Cívica: agrupándose en cinco aspectos o categorías:

1. Autoestima del educando.
2. Normas, derechos y obligaciones.
3. Participación del niño en el grupo o comunidad.
4. Instituciones (familia, grupo escolar, país, etcétera).
5. Identidad nacional. Desarrollo del escolar en un país con cultura peculiar organizado democráticamente." (2)

. Educación física.

. Educación Artística vinculado con la Educación Tecnológica.

(1) SEP, Guía para el maestro. Quinto grado. Educación Primaria, México, 1992, "Geografía", p. 8.

(2) Ibid., "Educación Cívica", p. 7.

Con el tratamiento de estos contenidos se pretende concentrar la atención en cinco puntos identificados como críticos por la SEP:

- a) Fortalecer el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, es decir, orientar a las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de la lengua oral y escrita, tanto en los estudios como en la vida cotidiana.
- b) Cultivar la capacidad de plantear y resolver problemas, así como la de realizar mediciones y cálculos precisos, al tiempo que se propicia la comprensión y el disfrute del conocimiento matemático.
- c) Dar un lugar destacado al estudio sistemático de la historia de México y recuperar la enseñanza de la geografía, para fortalecer así la identidad regional y nacional y garantizar el conocimiento del patrimonio natural y cultural de la nación.
- d) Encauzar la educación cívica hacia la conciencia de los derechos y los más altos valores del mundo actual, de tal forma que su influencia se haga sensible en todas las actitudes y actividades de la vida escolar y comunitaria.
- e) Ordenar los contenidos básicos de la formación científica en torno a dos requerimientos fundamentales de nuestra época: el cuidado del medio ambiente y el de la salud. Este ordenamiento tiene como intención fomentar la toma de conciencia, el compromiso y la participación del educando." (1)

Para el funcionamiento del programa se diseñaron guías para el maestro, las cuales serán utilizadas de manera conjunta con los programas vigentes y los libros de texto, excepto para el caso de la historia de México en que, in-

(1) Ibid., "Presentación", p. 3.

ESTA TRABAJO DE
BIBLIOTECA DE LA

cluso se elaboraron nuevos libros de texto para cuarto, quinto y sexto grado. Dichos materiales constituyen una fase de transición hacia el nuevo plan de estudio y los nuevos programas que se implanterán en el año escolar 1993-1994.

Para el caso de la educación secundaria, las propuestas de la SEP se ha centrado también en los cambios de asignaturas en el plan de estudios. Así se tiene que para primer y segundo grado se cursarán las materias: matemáticas, español, historia, civismo, geografía, biología, lengua extranjera, educación física, tecnología y apreciación y expresión artística. En tercer grado se integran literatura, orientación, física y química; pero dejan de abordarse español, biología, geografía y civismo.

Con todo, estos cambios

"... están pensados más en términos político-administrativos a nivel del sistema que a la escala cotidiana de las secundarias. Al nivel de las escuelas no está proyectado ningún cambio, es decir, la organización de las secundarias mantendrá las mismas características, con la excesiva carga de trabajo para maestros y alumnos, propiciada por un sistema de evaluación centrado en las calificaciones y no en el aprendizaje, la saturación de grupos, la obsesión por controlar a los alumnos, entre otras. (...) La organización curricular propuesta, carece de una discusión que derive en la fundamentación del plan en cuanto a los fines de la educación secundaria y su jerarquización en los diferentes grados escolares. Se olvidan los aportes de las ciencias, tanto para la estructuración misma del currículum como para la definición de los contenidos y experiencias de

aprendizajes pertinentes a las características de los alumnos del nivel. Con este cuadro de materias inferimos que se entiende al plan de estudios como una simple agregación de programas elaborados en forma independiente." (1)

(1) Domínguez, Ricardo y Mayorga, Vicente. "La modernización en secundaria: cambiar para no transformar", en Cero en Conducta, Educación y Cambio A.C., México, 1992, No. 31-32, pp. 72 y 74.

CAPITULO II

UN OBJETIVO GENERAL DE LA EDUCACION PRIMARIA: LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES BASICAS.

Los objetivos planteados por la educación primaria aluden tanto a informaciones como a habilidades y actitudes. Sin embargo, al plantearse dentro de las metas de este nivel educativo la promoción de una enseñanza más formativa que informativa, se alude claramente a la enseñanza y al aprendizaje de habilidades, como herramientas o medios, para la adquisición de nuevos aprendizajes durante y después de cursar los estudios elementales.

La importancia de las habilidades es tal que por ejemplo, de una de ellas -la lectura-, se ha dicho:

"los estudios que se han hecho en relación con las causas de reprobación en las escuelas primarias, señalan que un alto porcentaje de alumnos no son promovidos debido a que no comprenden lo que leen." (1)

(1) SEP: Programa para elevar..., p. 112.

Como puede apreciarse, el desempeño escolar de los estudiantes llega a condicionarse, principalmente, por la calidad de los aprendizajes obtenidos en el terreno de las habilidades. Un estudiante puede memorizar datos y repetirlos aisladamente -como suele suceder-, pero si no cuenta con la habilidad suficiente para relacionarlos al momento de leerlos o para escribirlos en forma organizada, lógica y secuenciada, difícilmente podrá superar etapas de aprendizaje posteriores. Las superará sólo si éstas se ajustan al mismo esquema memorístico-repetitivo; aunque incluso para ésto se requiere también del manejo de ciertas habilidades específicas.

"Los objetivos de la educación, acordes a nuestras circunstancias, dejan ver que, si bien en otras épocas se apreciaba y bastaba el dominio de alguna área del conocimiento, las exigencias de la actualidad apuntan más a la formación de habilidades intelectuales que al simple aumento de la información que se domina, por muy especializada que ésta sea." (1)

Las habilidades se constituyen así en un requisito esencial para el desarrollo de múltiples actividades y tareas dentro y fuera del aula. Ellas influyen directamente en la operatividad de las diversas áreas de aprendizaje del currículum escolar, por lo cual, su presencia es fundamental.

(1) Quezada Castillo, Rocío, "¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1988, No. 39, p. 29.

1. Las habilidades humanas.

"Una habilidad humana puede definirse como la unión de un proceso (o procesos) y un contenido (o contenidos) derivada de cambios relativamente permanentes de la conducta. La mayoría de las habilidades son de tipo cognoscitivo o de tipo psicomotor; no obstante muchas de ellas contienen elementos de ambos tipos." (1)

La habilidad define procesos que el sujeto realiza con cierta destreza, sin que deban confundirse ambos términos.

"Las habilidades son más fundamentales que las destrezas. El término destreza se refiere al nivel de eficiencia en una tarea unitaria o una configuración de tareas." (2)

Pero una habilidad no es solamente la ejecución eficiente de una actividad en forma circunstancial o momentánea. Va más allá. La adquisición adecuada de una habilidad amplía los márgenes de conocimiento de quien la ejecuta; y ésto puede presentarse a corto o a largo plazo.

Complementando lo anterior, las investigaciones realizadas por Fleihman y Bartlett (1969) sobre las habilidades humanas, identificaron cinco atributos de éstas:

"1. Las habilidades son un producto de la maduración y el aprendizaje. (...)

2. Las habilidades que se han desarrollado durante el período de formación persisten hasta la edad adulta. (...)

(1) Klausmeier, Herbert J. y Goodwin, William: Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. Harla, México, 1977, p. 11.

(2) Ibid , p. 54+

3. Las habilidades presentes del individuo afectan la proporción en que aprende nuevas tareas. (...)
4. Una habilidad puede conducir al aprendizaje de una mayor variedad de tareas específicas que otra. (...)
5. Las habilidades son más fundamentales que las destrezas." (1)

Si se aplican estos atributos a la comprensión lectora como habilidad cognoscitiva, entonces tenemos:

1. Esta habilidad es el resultado tanto de la maduración en los índices perceptivos del niño que aprende como del propio proceso de aprendizaje.
2. La adquisición adecuada de esta habilidad durante la niñez puede mantenerse estable con el correr de los años y resistirse al deterioro en la edad adulta.
3. La posesión de esta habilidad facilita la adquisición de aprendizajes posteriores y la ejecución de nuevas tareas que la involucren, como el análisis de textos.
4. Mientras más general sea el aprendizaje de esta habilidad, facilitará más su aplicación en una gran cantidad de tareas y en campos muy diversos (estudios sociales, estudios científicos, apreciación literaria, etc.; y no sólo para el conocimiento del Español como área o asignatura de aprendizaje.).
5. Para comprender un texto, es preciso ejecutar otras habilidades más específicas. La detección de ideas básicas y la elaboración de síntesis son dos de las habilidades necesarias para concretar la lectura de comprensión.

(1) Ibidem

Una habilidad no opera solamente en niveles de eficiencia, sino que genera la ejecución de otras habilidades de apoyo. Ellas se convierten en mediadoras para la adquisición de nuevos conocimientos e incluso de nuevas habilidades. Esto es lo que define la importancia de la enseñanza de las habilidades en la escuela primaria.

2. Las habilidades básicas en la Educación Primaria.

A través de la historia de la educación en nuestro país, la instrucción de los educandos para la adquisición de habilidades ha sido fundamental. Ello como producto de una tradición universalmente aceptada, según la cual:

"Si pudiéramos atrevernos a reducir a dos los elementos fundamentales que entran en la constitución de los programas elaborados desde el alba de las civilizaciones de las que depende la nuestra, deberíamos señalar la lectura y la religión." (1)

En nuestro país, aún antes de la posibilidad de ofrecer el acceso a una educación primaria formal para todos los niños, se tienen referencias de la existencia de escuelas de primeras letras anexas a los conventos donde el contenido de los programas giraba en torno a la adquisición de habilidades. Así, en 1793, en la Ciudad de México,

"Se abre una nueva escuela de niñas en el Colegio de San Ignacio, con la aprobación superior del Exmo. Sr. Virrey. La escuela admite a todas

(1) Gilbert, Roger, Las ideas actuales en Pedagogía, Grijalbo, México, 1987, p. 25.

las niñas sin distinción. Las materias que se impartirán son: Doctrina Cristiana, Lectura, Escritura, canto, bordado, tejido de aguja y labor de toda clase de flores." (1)

Años antes, en 1876, sólo existía la obligación de enseñar doctrina cristiana y algo de lectura; la escritura y la aritmética eran optativas.

Durante el primer período del México Independiente, con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública (1833), se prescribía enseñar a leer, escribir y contar; así como el conocimiento del catecismo religioso y del catecismo político.

En 1873 el Proyecto de Ley sobre el cumplimiento del Precepto de Instrucción Primaria Obligatoria señalaba, en relación a los conocimientos básicos, lo siguiente:

"Se considerará cumplido el precepto de la instrucción primaria obligatoria, luego que el niño la haya adquirido en los ramos siguientes por lo menos: lectura, escritura, elementos de aritmética y sistema métrico-decimal, y habiendo recibido en el tiempo que ha durado esta enseñanza lecciones de la urbanidad y moral prácticas." (2)

En 1908 la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y Territorios Federales (Justo Sierra), estipulaba la enseñanza de:

(1) Romero Noguerrón, Ma. Teresa, "La enseñanza elemental en México -II-, Siglos XVII-XVIII", en Pedagogía, Centro de Estudios Pedagógicos, A. C., México, 1972, No. 3, p. 23.

(2) Cámara, Gabriel, Impacto y relevancia de la educación básica. Panorámica sobre el estado de la investigación, Centro de Estudios Educativos, México, 1983, p. 17.

"lengua nacional, aritmética, conocimientos elementales intuitivos de las cosas, rasgos geográficos importantes de México relacionados a la geografía general, los períodos importantes de la historia de México, los deberes de los habitantes de la república, dibujo y trabajos manuales, canto y -en las escuelas rurales- los trabajos agrícolas." (1)

Y a partir de la década de los 70's, de acuerdo con los estudios realizados por Gabriel Cámara, satisfacer de manera adecuada el nivel de educación primaria requeriría de los estudiantes:

"... el dominio integral de la lectura y la escritura, bases para el conocimiento científico, crítico y reflexivo de las realidades sociales y naturales, algunos conocimientos tecnológicos y artísticos, el dominio completo de las operaciones matemáticas elementales y la formación de actitudes y hábitos para el desempeño en la vida social y laboral, formación cívica, en la solidaridad nacional e internacional y de respeto a los valores patrios." (2)

Hasta aquí nuestra atención se dirige a identificar aquellas que deben ser consideradas como habilidades básicas en la educación primaria.

"Estas habilidades y destrezas básicas son las de la lectura, la escritura y la aritmética que, hasta donde se puede saber en el presente, son fundamentales para enfrentarse a todas las otras materias del currículum." (3)

(1) Vázquez, Josefina Zoraida, y otros, Historia de la educación en México, S.E.P., México, 1980, p. 96.

(2) Cámara, Gabriel, Op. cit., p. 21.

(3) Díaz-Guerrero, Rogelio y Emmite, Philip, Innovaciones de educación. Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación, UNAM, México, 1986, p. 18.

Resulta interesante señalar ahora el porqué estas tres habilidades son consideradas básicas en el currículum de educación primaria, aún cuando ya se han señalado algunas generalidades. Para iniciar, al sujeto que actualmente no lee, no escribe o no es capaz de resolver problemas aritméticos simples, se le ve marginado cultural y socialmente; y, aunque para ello es obvia la influencia de la situación socio-económica prevaleciente en nuestro país, no puede excluirse la participación de la escuela. Pero el hecho de ser consideradas básicas va más allá de esta consideración. Del dominio adecuado de las habilidades básicas puede llegar a depender:

a. El manejo adecuado de los principales códigos de comunicación en el aula.

b. La facilidad como el niño supere algunos problemas para la adquisición de nuevos conocimientos.

c. La adquisición de técnicas óptimas de estudio y de aprendizaje.

d. La calidad de los conocimientos adquiridos.

e. La manipulación correcta de los elementos circunscritos en su realidad inmediata.

f. La realización segura de propósitos escolares y extraescolares.

g. La adquisición de nuevos lenguajes.

h. La claridad de sus mensajes y de sus acciones.

i. La facilidad para proponer y ejecutar proyectos de trabajo.

A. La lectura.

Su dominio reviste importancia en la medida que permite al sujeto comunicarse con sus semejantes en forma permanente, al pasar al plano de las acciones una serie de signos escritos. La lectura constituye una actividad de búsqueda constante y, en ese sentido, se vuelve un medio de comunicación específico.

La lectura en posesión de un sujeto crítico, se convierte en un instrumento cuya práctica le permite confrontar la realidad. Para ello se requiere poseer una serie de técnicas específicas: de índole sensoperceptivo, analítico, reflexivo, comprensivo, etc.

"La conmemoración se hace ante todo mediante la lectura que, a mayor abundamiento, es la fuente de todo saber, de ahí la importancia que reviste el acto de leer y el hecho de saber leer." (1)

El proceso de la lectura, definido con mayor precisión en el capítulo siguiente, de acuerdo con el tratamiento dado en la escuela primaria:

"tiene que aprenderse en los primeros años de la escuela y luego adaptarse a una diversidad de propósitos como son por ejemplo, aprender otras materias de estudio, echar una ojeada a los titulares del periódico, buscar un nombre en el directorio telefónico, divertirse con una novela policíaca o repasar una investigación que acabamos de hacer." (2)

(1) Not, Louis, Las pedagogías del conocimiento, FCE, México, 1983, p. 54.

(2) Klausmeier-Goodwin, Op. cit., p. 237.

B. La escritura.

Por otra parte, escribir constituye una forma de expresión personal a la cual no accede necesariamente quien sabe leer. La escritura como la lectura sirven a las necesidades sociales de comunicación y de intercambio, lo cual exige el dominio de una serie de características comunes regidas por normas más específicas a cada habilidad.

La expresión escrita plantea una doble dificultad a los sujetos: por una parte, dominar el proceso de la lectura y, por otra, crear un mensaje a partir de un código común, donde el sujeto estructure sus ideas de acuerdo con su propia perspectiva de significantes planteados en su contexto. Sin embargo, a la expresión escrita se le concibe:

"a menudo como un subproducto menor de la enseñanza de la lectura y se supone, con cierta ligereza que al solucionar los problemas de esta última se arreglan también los de la escritura."

(1)

Por supuesto, la lectura es un gran apoyo previo y necesario, pero la escritura presenta su propia problemática. Su desarrollo es facilitado cuando el niño percibe la necesidad de usarla y darle una aplicación concreta. En cuanto descubre que las graffias integradas pueden "decir algo", está en posibilidad de encontrarle una finalidad a la escritura.

(1) Consejo Nacional Técnico de la Educación-UNESCO, América Latina y el proyecto principal de educación, México, 1982, p. 184.

La escritura cubre un papel muy importante en lo social, pues al considerársele un medio de comunicación, o también como un medio de conservación del pensamiento, permite al sujeto hacer una representación de sus ideas con el objetivo de proyectarlas a los demás.

La lectura y la escritura se conjuntan con la finalidad de que el niño pueda:

"comprender e interpretar el pensamiento de los demás a pesar del tiempo y del espacio, así como para expresar el propio. Todos hablamos nuestra lengua materna, pero interpretar y comprender el pensamiento mediante su forma escrita no es igual de fácil; menos lo es formular pensamientos claros, coherentes y completos por escrito en la propia lengua." (1)

Atendiendo a uno de los cinco atributos de las habilidades humanas mencionadas por Fleihman y Bartlett, no puede pasar desapercibido que dentro de la escritura se desarrollen otras habilidades más específicas como la caligrafía, la ortografía, la redacción (o composición escrita) y la copia.

Decidir cuál de estas dos habilidades, la lectura o la escritura, debe impartirse primero en la escuela, no puede ser sometido a debate.

"La enseñanza de la escritura ha de hacerse de modo simultáneo con la lectura, comenzando a partir de los seis años; entre los nueve y los diez años un sujeto normal ha de demostrar ya un dominio suficiente de la escritura sin perjuicio de seguir perfeccionándola posteriormente." (2)

(1) González Urrutia, Alicia G., Op. cit., p. 18.

(2) "Destrezas básicas", en Diccionario de las Ciencias..., p. 395.

C. El cálculo aritmético.

El uso del cálculo aritmético también constituye un elemento imprescindible en la vida cotidiana.

De los múltiples contenidos que integran los programas de matemáticas en la escuela primaria, destacan los que se refieren a la enseñanza del cálculo, pasando a un lugar secundario los referidos a la geometría, la lógica o la razón y la proporción. Por su parte, la enseñanza del cálculo está dirigida hacia la adquisición de las cuatro operaciones fundamentales: adición, sustracción, multiplicación y división, tanto de números enteros como fraccionarios.

Con el dominio del cálculo aritmético se pretende que el sujeto lea y exprese datos cuantificables, interprete funciones y tablas, plantee simbólicamente situaciones problemáticas, realice cálculos operatorios a partir de situaciones cuantificables, etc.

Para la adquisición de esta habilidad se requiere de la construcción de ciertos automatismos.

"Sólo que esa adquisición de automatismos es más bien una construcción de los mismos; no la memorización de reglas sin justificación, sino la elaboración propia de procesos que se descubren primero y que, despojados después de toda referencia marginal, se depuran más tarde para utilizarlos mecánicamente, sin necesidad de justificar a cada paso los detalles." (1)

(1) Enciclopedia Técnica de la Educación, Santillana, Madrid, 1975, Vol. III, p. 286.

Hasta aquí se ha tratado de evidenciar la importancia de las habilidades básicas dentro del curriculum de la educación primaria. Su adquisición es fundamental pues una vez dominadas no hay necesidad de aprendizaje, sino de reformulación de estos aprendizajes y, finalmente, la aplicación para el conocimiento de la realidad inmediata.

Sin embargo no puede pasarse por alto la existencia de trastornos en la adquisición de las habilidades básicas. Estos aparecen cuando se les percibe simplemente como mecanizaciones y/o automatismos, o cuando son enseñadas sobre propósitos coercitivos y amenazantes. Cuando esto sucede el niño es incapaz de darles un uso sobre todo creativo.

"En última instancia, sólo hay una cosa de verdadera importancia en el aprendizaje de habilidades: la capacidad de usar la habilidad en función de la realización de un propósito. (...) Cuando se establecen propósitos inmediatos y limitados, tales como notas o calificaciones o agrandar a un adulto, las habilidades mismas se vuelven una cuestión inmediata y limitada. Pero cuando el estudiante percibe las habilidades como algo útil para su propia expresión creativa, ya tienen éstas un propósito para perdurar." (1)

Hablar de estas habilidades en el ambiente educativo es muy común, pero en la práctica llega a notarse que no se valoran como debiera ser. La expresión y la creatividad casi no tienen lugar en la metodología utilizada para su enseñanza y aprendizaje.

(1) Darrow, Fischer y Allen, R. Van, Actividades para el aprendizaje creador, Paidós, Buenos Aires, 1965, pp. 125-126.

Se llega a admitir que los trastornos en la adquisición de las habilidades básicas provocan en los alumnos la repetición de algún curso escolar o bien la canalización a cursos de regularización, pero poco o nada se realiza en las escuelas para reestructurar programas de apoyo para la correcta enseñanza de la lectura, la escritura o el cálculo aritmético. Por otra parte, poco se comenta sobre la relación que pudiera existir entre las técnicas utilizadas en la enseñanza de estas habilidades y el desarrollo de trastornos en el aprendizaje del niño como la dislexia, la disgrafía, la discalculia, la disortografía, etc. Ante todo esto, la solución más fácil sigue siendo la eliminación -reprobación y deserción- de aquéllos que no aprendieron las habilidades.

Puede llegarse a pensar que si una habilidad es sólo un automatismo o un conjunto de actos ejecutados por los estudiantes en forma mecánica e irreflexiva, sin necesidad de focalizar la atención en su realización, entonces se puede admitir erróneamente que:

"su adquisición no requiere ni inteligencia ni creatividad, sino que se basa en la memoria y la repetición; se trata de una actividad impuesta por excelencia, por tanto enfadosa y paralizante." (1)

Así un niño puede ser capaz de leer velozmente, sin que haya necesariamente comprensión lectora; puede escribir o

(1) Lurcat, Liliane, El fracaso y el desinterés escolar en la Escuela Primaria, GEDISA, Barcelona, 1979, p. 74.

"redactar" una anécdota, pero sin comprometerse a comunicar ideas a los demás; puede resolver operaciones de cálculo aritmético en un tiempo relativamente corto, pero sin razonar sobre su mecanismo ni reflexionar sobre las posibilidades de aplicación en la resolución de problemas específicos. En general, los mensajes y las acciones realizadas con el uso de las habilidades básicas llegan a ser ejecutadas con un sólo propósito, el de calificarse.

Para motivar al niño en la adquisición conciente de las habilidades básicas y evitar que las asocie con prácticas, incluso, de tipo "persecutorias",

"es necesario desarrollar otros aspectos de su persona conectados a su conciencia, hacerle tomar conciencia de la necesidad de los automatismos, si no queremos imponérselos mecánicamente. Se pueden desarrollar dos niveles de conciencia social, el nivel subjetivo concierne al individuo, y el nivel objetivo que corresponde al grupo. (...)

La toma de conciencia subjetiva consiste en imaginarse el propio futuro sin tener en cuenta el de los demás. La conciencia objetiva se encuentra en un nivel superior en la medida que se lleva precozmente al niño a situarse en una colectividad y a conocer lo más pronto posible la significación social del trabajo." (1)

(1) Ibid ., pp. 74-75.

CAPITULO III

EL TRATAMIENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Abordar ahora el proceso de la lectura precisa no sólo definirla, sino también contextualizarla metodológicamente en el nivel educativo de la escuela primaria.

La lectura es una de las habilidades básicas, indispensable para colocar al sujeto en contacto con otras formas de pensar y de analizar la realidad. Bajo esta perspectiva se transforma en diálogo, para lo cual, quien lee debe poseer una técnica precisa de descifrado. Pero es obvio que ésta no es la única característica exigida a los lectores para poder acceder a los beneficios proporcionados por la lectura.

"Aprender a leer con eficiencia es una tarea larga y difícil que requiere de mucho tiempo pues cuando nos detenemos a pensar que a través de la lectura tenemos a nuestra disposi-

ción el mundo entero, descubrimos que leer es fascinante." (1)

La lectura es un aspecto del Español tratado en forma obligatoria en la escuela primaria, pero más como un fin que como un medio. Es más, cotidianamente la lectura adquiere la forma de agente disciplinario formal. Es decir, la lectura se encuentra condicionada al fin inmediato que el profesor persiga al interior del aula, sea éste disciplinario, de mecanización, de audición, etc.; pero siempre como un recurso para mantener estática la atención de los estudiantes.

Este condicionamiento sobre los alcances de la lectura depende de la perspectiva como se le conciba. Puede ser considerada como un proceso global, unificado y completo, tomando en cuenta:

1. La lectura como correspondencia sonora del signo escrito, o desciframiento sonoro del signo escrito.
2. La lectura como captación del mensaje del autor y su valoración crítica." (2);

o bien como un proceso dividido en aspectos pocas veces relacionados entre sí.

Bajo esta segunda perspectiva se ubican los métodos utilizados en la escuela primaria, resultando más eficaces en la medida que sea más perfecta la correspondencia

(1) Herbert, Pérez, Guillermo, Cómo se aprende mejor a través de escuchar, leer y escribir, Universidad Autónoma de Querétaro, Qro., México, 1985, (mimeo.), p. 39.

(2) "Lectura", en Diccionario de las Ciencias..., p. 865.

sonido-letra. La lectura es reducida así únicamente al descifrado (1). En este sentido el proceso de la lectura se limita, no permitiéndole al sujeto hacer una relectura. A esta tendencia Noé Jitrik la ha caracterizado como una lectura subordinada y correctiva, dependiente del proceso principal de identificar grafías.

El carácter subordinado de la lectura está manifiesto en cuanto a que ésta no se ve modificada por la mirada o por el proceso de lectura del sujeto; el texto en su estado de reposo es sólo escritura y nada más.

Con frecuencia la lectura se utiliza como un instrumento de apoyo para el trabajo dentro del aula, pero pocas veces se instrumenta con fines específicos de aprendizaje.

1. Tipos de lectura abordados en el programa de Español.

Los programas vigentes para el área de Español señalan dos tipos de lectura para el nivel de educación primaria: la lectura básica y la lectura de estudio.

A. La lectura básica.

En ella se marcan habilidades específicas que los alumnos deben poseer, tales como ser capaces de leer literal-

(1) Por descifrar debe entenderse la conversión de una serie de signos escritos al lenguaje oral normal, sin llegar necesariamente a comprender el contenido de los mensajes.

mente, interpretar mensajes y valorar críticamente los textos. Leer literalmente es entendido como la adecuada correspondencia sonora con un signo escrito, su desciframiento o decodificación.

"Leer literalmente significa captar la información más superficial y las ideas que están explícitas en el texto.

Interpretar implica comprender más allá del significado literal. Es encontrar las relaciones, hacer generalizaciones, sacar conclusiones, captar el propósito del autor." (1)

Durante la interpretación el lector no debe dar un punto de vista propio sobre lo leído; debe limitarse a entender directamente el sentido que el autor dé a su idea, sin alterarla.

Una vez captadas las ideas del autor, se puede pasar a la elaboración de críticas.

"Criticar podría describirse como un proceso que consiste en conocer profundamente los materiales escritos, analizarlos y dar un juicio sobre los mismos.

Leer críticamente no es tanto una habilidad como una actitud." (2)

Pensando en volver más accesible y práctica a la lectura básica, los programas correspondientes han dividido a ésta en dos modalidades:

(1) SEP, Libro para el maestro. Quinto grado, México, 1982, p. 22.

(2) Ibidem

- LECTURA BASICA {
- a. Lectura oral: . leer literalmente.
 - b. Lectura de comprensión:
 - . Interpretar.
 - . Criticar.

a. La lectura oral.

La lectura oral está estructurada para que los estudiantes entiendan primero los elementos gráficos para pasar de ahí a la comprensión de significados de unidades de pensamiento.

Para su ejecución es preciso observar el cumplimiento de las siguientes variables:

1. Fluidez. Es la decodificación de signos escritos al plano oral lo más rápidamente posible, respetando las limitaciones de tipo expresivo concernientes a los signos de puntuación. Esta variable puede observarse y registrarse como lenta, rápida, vacilante, desigual, apropiada, fluida.

2. Entonación. Es la "inflexión de la voz según el sentido de lo que se dice, la emoción que se expresa y el estilo o acento en que se habla." (1)

La ejercitación de esta variable es comúnmente conocida como lectura expresiva. Se auxilia principalmente de los signos expresivos, pues con ellos se transmiten dis-

(1) "Entonación", en Diccionario de las Ciencias..., p. 543.

tintas emociones como la preocupación, el horror, la alegría, el peligro, etc. Aquí se atiende a la monotonía, al matiz o al énfasis como se lee.

3. Pronunciación. Aquí se trabaja con la dicción y articulación de palabras, pero en el sentido de darles claridad a los términos presentes en un texto de acuerdo con el ritmo y la entonación propias del discurso escrito. Los únicos rasgos atendidos aquí son una buena o una mala dicción en función de la correcta expresión fonética.

4. Puntuación. Aquí se atiende a la habilidad de los lectores para hacer las pausas correctas a partir de los signos de puntuación convenidos en la redacción de textos. Las pausas deben ser breves en las comas, largas en los puntos finales.

5. Volumen. Se refiere esto a la elevación o intensidad de la voz, adecuada a la edad del lector. La voz puede tener una intensidad fuerte o débil de acuerdo con las características de los lectores así como de las características del lugar donde se lee.

En realidad la lectura oral no está articulada en función de la comunicación de ideas entre personas. Su valor es meramente instrumental y técnico. Durante su ejecución el alumno no debe preocuparse por contextualizar lo que lee; existe una mayor preocupación por mecanizar el proceso de decodificar en voz alta un texto. Precisamente para la contextualización se recurre a la lectura de comprensión.

b. La lectura de comprensión.

Por medio de su ejercitación el alumno debe aprender a captar las ideas y contenidos de un texto. Esta lectura debe hacerse con calma, exigiéndoseles a los estudiantes ser selectivos en lo que leen, analizar, sintetizar (resumir) y aplicar los conocimientos planteados en los textos.

Pero estos requisitos se apegan a los subniveles de la comprensión señalados por Bloom, en su taxonomía de objetivos. En el nivel de la comprensión quedan incluidas aquellas conductas donde el alumno manifieste haber captado el mensaje de los textos a que ha tenido acceso.

Para Bloom la comprensión:

"representa el nivel más bajo del entendimiento. Quiere decir un tipo de entendimiento tal que el individuo sabe lo que se está comunicando y puede utilizar el material o la idea que se está comunicando sin tener que relacionarlos necesariamente con otro material o ver la totalidad de sus implicaciones." (1)

Los tres subniveles de comprensión consisten en la traducción, la interpretación y la extrapolación.

En la traducción el mensaje originalmente comunicado es reproducido en forma fiel, precisa y exacta, aunque la forma de expresarlo sea diferente. Por ejemplo, expresar el significado de un refrán o describir el significado de una caricatura.

(1) Bloom, B. S., Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain, New York, MacKay, 1956.
Cit. pos. Klausmeier-Goodwin, Op. cit., p. 90.

La interpretación se caracteriza por la explicación, el resumen, el reordenamiento o nuevo enfoque de una comunicación. Por ejemplo redactar un mismo problema en forma diferente a como fue planteado originalmente, o bien, establecer si de un grupo de datos es oportuno extraer determinadas conclusiones siendo siempre fiel al contenido del texto.

En la extrapolación del mensaje, la información o la comunicación recibida se considera asimilada en cuanto se puedan extraer consecuencias, conclusiones o predicciones enunciadas implícitamente en ellas. Por ejemplo, redactar conclusiones en torno a alguna información recibida, completar ideas, elaborar un dibujo o un cuestionario, etc.

Adaptados estos subniveles en un concepto de comprensión lectora, ésta es presentada en los programas y apoyos bibliográficos distribuidos entre los profesores de educación primaria como la captación completa del significado en el mensaje transmitido por un texto.

Ha sido esta forma de conceptualizar a la comprensión lectora, la que ha conducido, entre otros, a los siguientes errores:

- 1) Confundir la comprensión de lectura con capacidad de responder ciertas preguntas o resolver ciertos ítems. (...)
- 2) Confundir comprensión de lectura con el recuerdo de lo leído. (...)
- 3) Creer que un texto sólo tiene una única interpretación válida. (la del maestro, por supuesto) (...)
- 4) Ignorar las dificultades propias de la comprensión de algo más allá de su presentación en

la lectura. (...)

5) Suponer que la comprensión de la lectura es una capacidad general evaluable en cualquier texto particular. (...)

6) Sobrevalorar la utilidad de la evaluación de la comprensión de la lectura." (1)

Los mecanismos como son trabajados y evaluados los diversos aspectos de la lectura básica son considerados más adelante.

B. La lectura de estudio.

Este tipo de lectura es más técnica que creativa. Implica, por una parte, practicar el desciframiento en forma mecánica y, por otra, practicar lo enunciado en los subniveles de la comprensión.

Con esta forma de leer se tiende al aprendizaje voluntario u obligatorio de toda clase de materiales impresos, accesibles y que no ofrezcan dificultades particulares (libros de texto, manuales, resúmenes, cuadernos de trabajo, diccionarios, enciclopedias, atlas, periódicos, apuntes, instrucciones, etc.). Este tipo de lectura se emplea para abordar el estudio de textos donde los conceptos se presentan unos tras otros, apenas separados por algunos enunciados de apoyo. Aquí el lector debe comprender las ideas del texto, relacionarlas y, además, recordarlas.

(1) Aranda, Gilberto, "Cero en conducta y cuánto en comprensión de lectura?", en Cero en Conducta, Educación y Cambio, A.C., México, 1986, No. 5, pp. 4-9 passim.

Los principales requisitos que reclama la lectura de estudio son:

- a. Dominio completo de la lectura oral (palabras, ideas, signos de puntuación, etc.).
- b. Atención (ubicación de detalles específicos, detección de ideas principales, descripción de gráficas e ilustraciones, etc.).
- c. Conocimiento de vocabulario técnico básico de acuerdo con el contenido temático tratado en los textos.
- d. Contextualización (discriminación de términos de acuerdo con su uso particular en los enunciados; contemplación de los diversos ambientes donde el autor plantea sus unidades de pensamiento.).
- e. Comprensión.
- f. Memorización, retención de detalles específicos.
- g. Adecuación de hábitos de trabajo (espaciales, temporales, instrumentales y técnicos.).
- h. Adecuación de actividades de repaso (nuevas lecturas sobre resúmenes y cuadros sinópticos, interrogatorios autoevaluativos, etc.).

La lectura de estudio está destinada al rescate de los contenidos informativos presentados en los libros de texto de todas las áreas programáticas.

"Los materiales de lectura de las otras áreas -programáticas- tienen ciertas características por las que difieren de las incluidas en los libros de español: suelen ser más concisos, menos ricos en detalles descriptivos, pero también menos imaginativos; además hacen empleo más frecuente de términos que no son de uso

común y para los cuales hay que consultar diccionarios y enciclopedias." (1)

De esta forma parece relevante el tratamiento dado a la lectura en la escuela primaria. Sin embargo, como se verá en los siguientes apartados, su práctica empieza a desvirtuarse desde el momento mismo en que se subdivide en varias modalidades, las cuales son enseñadas, practicadas y evaluadas por separado.

Puede anticiparse que la lectura es presentada como un proceso parcializado, "atomizante", lo cual llega a generar niveles mínimos de aprendizaje de esta habilidad, a pesar de los planteamientos curriculares y metodológicos.

2. Objetivos y contenidos de la lectura en el Plan de Estudios de la Educación Primaria.

A. Objetivos para la enseñanza de la lectura.

El propósito general de la Educación Primaria en relación a la enseñanza de la lectura es que el alumno la adquiera como proceso y la utilice como metodología de trabajo propio. Para ello la Secretaría de Educación Pública ha establecido objetivos particulares para cada uno de los grados con carácter propedéutico. El logro adecuado de los primeros son base fundamental para la adquisición y desempeño de los subsiguientes.

(1) SEP, Español. Libro del maestro para el cuarto grado, México, 1972, p. 111.

EDUCACION PRIMARIA
AREA DE ESPAÑOL
OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
EN EL PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS

PRIMER GRADO

SEGUNDO GRADO

. Adquirir el conocimiento del sistema gráfico (lecto escritura) como complemento del sistema oral y que lo utilice.

. Adquirir el hábito de la lectura de manera que tenga conciencia de que éste es un instrumento de autoeducación para:

- adquirir información general,
- asimilar conocimientos específicos,
- percibir los valores estéticos.

. Continuar desarrollando, a través de la lectura, las habilidades necesarias para estructurar el pensamiento: analizar, resumir, criticar, suponer, concluir y aplicar.

. Acrecentar el interés y el gusto por la lectura y afirmar los hábitos de leer.

Fig. 8.- Secuencia de los objetivos para la enseñanza de la lectura en el primero y segundo grados de la Educación Primaria.

La tendencia de los dos primeros grados escolares es obviamente hacia el conocimiento de los signos gráficos y su correcta correspondencia fónica. Esto involucra únicamente a la lectura básica, aún cuando en el segundo grado se plantean ya algunos elementos propios de la lectura de estudio. (Véase Fig. 8).

Cabe observar aquí el planteamiento de la lectura como un hábito y no como una habilidad. Estos términos se homologan equivocadamente provocando cierta ambigüedad en su interpretación. La lectura como habilidad ya ha sido definida y dista mucho de lo que implica como hábito. Un hábito es una disposición conductual estable o consistente, según la cual el niño debiera mostrar una actitud siempre favorable hacia el acto de leer. Con ello parece dejarse de lado que el proceso de lectura está constituido por actos influenciados notablemente no sólo por el ámbito escolar, sino también por situaciones familiares, ecológicas, económicas, nutricionales, socio-culturales, etc.

Por otra parte, en los objetivos para el primer grado existe la idea de que el niño puede plantearse ya la necesidad de leer y, aún más, de identificar el valor que radica en ello. Se da por hecha la comprensión de esta situación, independientemente de los intereses y contextos donde se desenvuelvan los niños. Se establece como dogma que el niño tomará conciencia sobre las bondades de la lectura y que ello persistirá permanentemente a lo largo de todo su proceso educativo sin necesidad de replantearlo sistemáticamente.

Hasta tercero y cuarto grado existe claridad en cuanto a las habilidades específicas necesarias para el dominio de la lectura básica (Véase Fig. 9). Pero en quinto y sexto grado no vuelven a plantearse objetivos sobre su perfeccionamiento.

EDUCACION PRIMARIA
AREA DE ESPAÑOL
OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE TERCERO A SEXTO GRADOS

TERCER GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO Y SEXTO GRADOS
<p>LECTURA BASICA: · Leer con el volumen de voz conveniente, entonación y fluidez, haciendo las pausas correspondientes, sin menoscabo de la comprensión del texto.</p>	<p>LECTURA BASICA: · Manejar secuencias temporales, de causa y efecto, ideas principales, ubicación espacial, inferencias, suposiciones, interpretación de textos, instrucciones y representaciones gráficas.</p>	<p>LECTURA BASICA: · Interpretar, comparar, resumir y establecer relaciones lógicas mediante el comentario.</p>
<p>LECTURA DE ESTUDIO: · Reconocer en textos causas y efectos de distintos sucesos, personajes e ideas principales: - lectura de textos en prosa y verso, - Uso del diccionario, - distinción de la lengua como el medio más usual de comunicación.</p>	<p>LECTURA DE ESTUDIO: · Comprender y manejar los conceptos y el vocabulario empleado en las distintas áreas de los programas de primaria. · Reunir, seleccionar, registrar y organizar la información contenida en las lecturas. · Obtener información de otros libros, periódicos y revistas. · Leer gráficas, mapas y planos sencillos.</p>	<p>LECTURA DE ESTUDIO: · Obtener información en textos, mapas, planos, anuncios e instructivos.</p>

Fig. 9.- Secuencia de los objetivos para la enseñanza de la lectura de tercero a sexto grados de la Educación Primaria.

Parece que hasta tercero y cuarto grado el niño está obligado a cubrir de manera formal todos los parámetros de la lectura básica. En los grados siguientes se supone un dominio total, planteándose el trabajo sobre ciertos elementos de la comprensión.

En la lectura de estudio se observa la misma situación. La principal carga de trabajo recae sobre el tercero y cuarto grados, percibiéndose en quinto y sexto grados solamente algunas actividades complementarias.

De acuerdo con lo anterior puede interpretarse la división del proceso de lectura en varias fases: una de adquisición de la habilidad, otra de afianzamiento y adquisición de técnicas de estudio, y, una última, de aplicación permanente. Según esto el niño de cuarto grado ya debería dominar la lectura oral y estar en una fase avanzada de la lectura de comprensión. En lo que respecta a la lectura de estudio y de sus técnicas, el niño de cuarto grado apenas tiene nociones de ella, lo cual viene a afianzarse hasta el quinto y el sexto grados.

B. Los contenidos para la enseñanza de la lectura.

La conversión de los objetivos en contenidos de aprendizaje están planteados tanto en los programas como en los libros de texto. Estos se presentan en forma graduada, de lo más simple a lo más complejo, desde primero hasta sexto grado. (Véanse figuras 10 y 11).

EDUCACION PRIMARIA
ARRA DE ESPAÑOL

CONTENIDOS TEMATICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE PRIMERO A TERCER GRADOS

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
<ul style="list-style-type: none">. Visualización y reconocimiento de palabras y enunciados.. Asociación constante de la palabra hablada con la escritura y su significado.. Lectura de pequeños enunciados y palabras.. Análisis de las frases en palabras y de éstas en sílabas y fonemas.	<ul style="list-style-type: none">. Ejercitación de las habilidades perceptivo-visuales.. Búsqueda de las ideas principales en oraciones y en textos.. Desarrollo de las nociones de tiempo-espacio.. Identificación de las relaciones causa-efecto.. Mejoramiento de los hábitos personales para el desarrollo de una lectura independiente.	<ul style="list-style-type: none">. Búsqueda de detalles específicos en un texto.. Ampliación del léxico.. Ejercitación de una lectura oral precisa y expresiva.. Aumento en la velocidad de la lectura en silencio.

Fig. 10.- Resumen de contenidos temáticos para la enseñanza de la lectura de primero a tercer grados de la Educación Primaria.

EDUCACION PRIMARIA
AREA DE ESPAÑOL
CONTENIDOS TEMATICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE CUARTO A SEXTO GRADOS

CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
<ul style="list-style-type: none">. Localización de información complementaria en libros, diccionarios y revistas.. Elaboración de guías, esquemas, cuadros sinópticos, resúmenes y apuntas.. Lectura e interpretación de gráficas y plenos sencillos.	<ul style="list-style-type: none">. Manejo de distintas fuentes de consulta.. Establecimiento de relaciones de causa-efecto.. Comentario de textos y elaboración de resúmenes.. Localización de información en anuncios.. Interpretación de textos.. Aplicación del orden alfabético.. Búsqueda de información en libros especializados.. Identificación de expresiones peculiares.. Identificación de semejanzas y diferencias de algunos textos.. Interpretación de mapas y planos.. Seguir instrucciones.. Interpretación de textos.	<ul style="list-style-type: none">. Manejo de diferentes tipos de materiales impresos.. Localización de información en diversas fuentes.. Identificación de las partes de un libro, de las secciones del periódico y uso del directorio telefónico.. Uso del diccionario y de la enciclopedia.. Organización y memorización de información.. Manejo de fichas bibliográficas.. Seguir instrucciones.. Búsqueda e interpretación de ilustraciones diversas: fotografías, mapas, planos, etc.

Fig. 11.- Resumen de contenidos temáticos para la enseñanza de la lectura de cuarto a sexto grados de la Educación Primaria.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, un estudiante que egresa de sexto grado debería manipular adecuadamente los textos que se le presentaran y poseer la habilidad suficiente para:

1. Leer literalmente (traducir signos) en forma oral y silenciosa.
2. Captar la información más superficial.
3. Captar el propósito del autor.
4. Hacer generalizaciones.
5. Establecer conclusiones.
6. Establecer relaciones de tiempo y espacio.
7. Establecer relaciones causa-efecto.
8. Emitir juicios sobre lo leído.
9. Controlar la velocidad de su lectura.
10. Interpretar los mensajes de un texto.
11. Localizar ideas principales.
12. Localizar detalles específicos.
13. Interpretar problemas.
14. Reconocer el significado de ciertas expresiones.
15. Reconocer semejanzas y diferencias entre textos.
16. Manejar un vocabulario amplio, de acuerdo con las exigencias curriculares colaterales.
17. Dominar una lectura oral expresiva.
18. Seguir instrucciones.
19. Manejar índices.
20. Manejar diccionarios.
21. Manejar enciclopedias.
22. Manejar atlas.

23. Manejar periódicos.
24. Manejar el directorio telefónico.
25. Consultar en una biblioteca.
26. Distinguir las partes de un libro.
27. Manejar fichas bibliográficas.
28. Manejar diferente bibliografía sobre un mismo tema.
29. Reconocer la información de libros especializados.
30. Localizar datos.
31. Interpretar planos, mapas y gráficas.
32. Obtener información de revistas.
33. Obtener información de ilustraciones diversas (carteles, fotografías, pinturas, etc.).
34. Obtener información de diversas fuentes.
35. Seleccionar la información obtenida.
36. Elaborar resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, guías y esquemas.
37. Organizar y registrar la información.
38. Elaborar guías de estudio.
39. Comentar textos.
40. Utilizar técnicas de memorización.
41. Leer por su propia cuenta (proceso de lectura independiente.).

Al respecto surge el siguiente cuestionamiento, los estudiantes egresados de la escuela primaria ¿adquieren los aprendizajes suficientes para dominar los aspectos de la lectura básica y de la de estudio?.

C. Evaluación de las deficiencias en la adquisición de la lectura.

En una encuesta aplicada a veintidós profesores asignados a grupos de sexto grado de educación primaria (zona escolar estatal No. 10, Coordinación Regional O3-Básica, en el municipio de Naucalpan, Estado de México), se les solicitó a los encuestados proporcionar información acerca de aquellos aspectos relacionados con la lectura y que pudieran considerar superados (con un alto grado de dominio) por los alumnos al egresar del sexto grado de educación primaria (Véase anexo II).

Los resultados obtenidos (Véase Fig. 12) fueron clasificados en cuatro intervalos de valor de acuerdo con los porcentajes de frecuencias. En cada intervalo se incluyeron algunos aspectos de la lectura que fueron valorados en niveles de aprovechamiento:

Nivel 1: del 75% en adelante.

Los maestros consideran que los estudiantes egresan con un nivel óptimo en el dominio de:

- . leer literalmente y
- . captar la información más superficial.

Nivel 2: Entre el 50% y el 74%.

Los maestros consideran que los estudiantes egresan con un nivel suficiente en los aspectos de:

- . manejar índices,
- . localizar datos y
- . manejar el diccionario.

ENCUESTA A PROFESORES
RESULTADOS
ASPECTOS DE LA LECTURA
QUE LOS ALUMNOS DOMINAN SATISFACTORIAMENTE
AL EGRESAR DE LA EDUCACION PRIMARIA

ASPECTOS	FREC.	%
1. Leer literalmente.	17	77%
2. Captar la información más superficial.	18	81%
3. Captar el propósito del autor.	4	18%
4. Hacer generalizaciones.	6	27%
5. Sacar conclusiones.	5	23%
6. Encontrar relaciones.	4	18%
7. Emitir juicios sobre lo leído.	10	45%
8. Controlar la velocidad de su lectura. .	9	41%
9. Interpretar problemas.	7	31%
10. Seguir instrucciones.	10	45%
11. Localizar datos.	13	59%
12. Interpretar planos y mapas.	4	18%
13. Manejar enciclopedias.	9	41%
14. Manejar el diccionario.	15	68%
15. Manejar índices.	11	50%
16. Manejar fichas bibliográficas.	9	41%
17. Seleccionar la información obtenida. ..	6	27%
18. Registrar la información obtenida.	7	31%
19. Elaborar guías de estudio.	6	27%
20. Leer por su propia cuenta.	9	41%
21. Consultar en una biblioteca.	5	23%
22. Manejar diferente bibliografía sobre un mismo tema.	4	18%

Fig. 12.- Datos de encuesta aplicada a profesores sobre aspectos de la lectura dominados por alumnos al egresar de la Educación Primaria.

Nivel 3: Entre el 25% y el 49%.

Los maestros consideran que los estudiantes egresan con un nivel insuficiente en el dominio de:

- . Emitir juicios sobre lo leído,
- . Controlar la velocidad de la lectura,
- . seguir instrucciones,
- . manejar enciclopedias,
- . manejar fichas bibliográficas,
- . hacer generalizaciones,
- . interpretar problemas,
- . seleccionar la información obtenida,
- . registrar la información obtenida,
- . elaborar guías de estudio, y
- . leer por su propia cuenta.

Nivel 4: Menos del 24%.

Los maestros consideran que los estudiantes egresan con un nivel casi nulo en el dominio de:

- . captar el propósito del autor,
- . sacar conclusiones,
- . encontrar relaciones,
- . interpretar planos y mapas,
- . consultar en una biblioteca y
- . manejar diferente bibliografía sobre un mismo tema.

Guardando las proporciones debidas ya que estos datos se limitan a una muestra realmente pequeña, puede apreciarse, sin embargo, que las deficiencias van aumentando en relación a la inclusión de los aspectos de la lectura de estudio.

En este grupo de datos se admiten capacidades desarrolladas en los niños para decodificar y dominar algunos aspectos de la lectura oral. Pero también reflejan que los estudiantes muestran serias deficiencias en la adquisición de habilidades parciales relacionadas con la lectura al nivel de la comprensión, y, sobre todo, en la lectura de estudio al nivel de la investigación o de su adopción como método de trabajo permanente.

Lo importante es tratar de identificar aquellos elementos causales de tales deficiencias. Una que alude directamente al trabajo dentro del aula corresponde a la inclusión exagerada de objetivos específicos en cada uno de los programas de las diferentes áreas de estudio. Otra recae en el tiempo de atención otorgada a la lectura como uno de los aspectos del Español en comparación con la enseñanza de la lingüística estructural a la cual se le ha venido dando mayor atención.

La relación entre el número de objetivos específicos con que deben trabajar los profesores en el aula -383 en promedio de tercero a sexto grados-, y la atención al desarrollo de habilidades específicas incide no únicamente en la lectura sino también en el desarrollo de las otras habilidades básicas.

El área de Español está destinada a la estructuración de tareas referidas al desarrollo del lenguaje, a su expresión y a su comprensión.

"La adquisición de una lengua no es completa si no se desarrollan las cuatro habilidades básicas que son: hablar, comprender, escribir y leer. El maestro que concede a sus alumnos continuas oportunidades de expresarse oralmente y por escrito y sepa fomentar en ellos el placer de la lectura, verá como crece su vocabulario y se agiliza la construcción de sus frases, además de lograr que su expresión de conceptos sea cada vez más compleja." (1)

Para esto el área de Español regula la ejercitación del lenguaje en cinco aspectos: la expresión oral y escrita, la fonología y ortografía, la lectura, las nociones de lingüística, y, la iniciación a la literatura.

El peso otorgado al tiempo de tratamiento, por el número de objetivos, es diferente para cada uno de los aspectos en los diferentes grados escolares. (Véase Fig. 13)

De acuerdo al número de objetivos planteados por aspectos, en tercer grado se otorga mayor importancia a la enseñanza de la expresión oral y escrita. A partir del cuarto grado y hasta el sexto, adquiere mayor relevancia el tratamiento de las nociones de lingüística. En forma global la lectura viene a ocupar el tercer lugar como aspecto tratado. Como se observa, si los contenidos del Español son considerados:

"con carácter formativo-instrumental, el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en la escuela primaria debiera subrayarse hacia el ejercicio de la expresión oral y de la lecto-

(1) SEP, Libro para el maestro. Quinto grado, p. 18.

EDUCACION PRIMARIA
AREA DE ESPAÑOL
DE 3o. A 6o. GRADOS
PORCENTAJES DE OBJETIVOS ESPECIFICOS POR GRADO Y ASPECTO

	ASPECTOS										TOTAL DE OBJETIVOS		
	EXP. O. Y E.		FON. Y ORT.		LECTURA		NOG. DE LING.		INIC. A LIT.		No.	%	
	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %	OBJ. %					
G													
R	3o.	37	46%	14	17%	18	22%	7	9%	5	6%	81	100%
A	4o.	20	17%	17	14%	23	20%	45	38%	13	11%	118	100%
D	5o.	19	20%	16	17%	19	20%	29	31%	11	12%	94	100%
O	6o.	11	12%	14	15%	25	27%	28	30%	15	16%	93	100%
TOT.	87	<u>23%</u>	61	<u>16%</u>	85	22%	109	28%	44	11%	386	100%	

Fig. 13.- Porcentajes de objetivos específicos por aspectos en el área de Español de 3o. a 6o. grados de Educación Primaria.

EDUCACION PRIMARIA
AREA DE ESPAÑOL
DE 3o. A 6o. GRADOS
PORCENTAJES DE OBJETIVOS ESPECIFICOS POR TIPOS DE LECTURA

GRADO	TIPOS DE LECTURA				TOTAL DE OBJETIVOS	
	BASICA		DE ESTUDIO		No.	%
	OBJ.	%	OBJ.	%		
3o.	10	55.5%	8	44.4%	18	99.9%
4o.	13	56.5%	10	43.4%	23	99.9%
5o.	10	52.6%	9	47.3%	19	99.9%
6o.	14	56.0%	11	44.0%	25	100%
TOTALES	47	55.2%	38	44.7%	85	99.9%

Fig. 14.- Porcentajes de objetivos específicos por tipos de lectura en el área de Español de 3o. a 6o. grados de Educación Primaria.

escritura y no hacia la información de lingüística." (1)

Además, dentro de los porcentajes destinados a la práctica de la lectura, éste se subdivide en los dos tipos determinados para el nivel educativo. De tal forma que no se trabaja sobre la lectura concebida en forma integrada sino separada en detalles instrumentales. (Véase Fig. 14)

De acuerdo con el planteamiento de los objetivos generales de la lectura para cada grado escolar, en tercero y cuarto grado debería practicarse primordialmente la lectura básica, y en quinto y sexto grados hacer lo correspondiente con la de estudio. Sin embargo, de acuerdo con el desglose de objetivos por los dos tipos de lectura, no existe tal adecuamiento. Los objetivos programáticos reflejan que en quinto y sexto grado se continúa con el tratamiento de la lectura básica, tratando en forma secundaria a la lectura de estudio.

Pero la estimación cuantitativa va más allá. Debe considerarse también el número de estos objetivos en relación a la proporción que guardan con el número de objetivos de las demás áreas programáticas. (Véase Fig. 15)

De todas las áreas programáticas, la de Español adquiere prioridad, seguida por Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las demás áreas son proporcionalmente menos significativas de acuerdo con el número de objetivos específicos descritos en los programas escolares.

(1) González Urrutia, Alicia C., Op. cit., p. 77.

EDUCACION PRIMARIA
PORCENTAJES DE OBJETIVOS ESPECIFICOS POR AREAS PROGRAMATICAS
DE TERCERO A SEXTO GRADOS

GRADOS		AREAS PROGRAMATICAS								TOTALES
		ESP.	MAT.	C. NAT.	C. SOC.	E. TEG.	E. ART.	E. SAL.	E. FIS.	
3o.	OBJ.	81	84	68	30	22	45	21	17	368
	%	22%	22.8%	18.4%	8.1%	5.9%	12.2%	5.7%	4.6%	99.7%
4o.	OBJ.	118	96	43	59	16	37	28	26	423
	%	27.8%	22.6%	10.1%	13.9%	3.7%	8.7%	6.6%	6.1%	99.5%
5o.	OBJ.	94	70	60	42	16	32	30	21	365
	%	25.7%	19.1%	16.4%	11.5%	4.3%	8.7%	8.2%	5.7%	99.6%
6o.	OBJ.	93	66	68	52	17	33	32	16	377
	%	24.6%	17.5%	18%	13.7%	4.5%	8.7%	8.4%	4.2%	99.6%
TOT.	OBJ.	386	316	239	183	71	147	120	80	1542
	%	25%	20.4%	15.4%	11.8%	4.6%	9.5%	7.7%	5.1%	99.5%

Fig. 15.- Porcentajes de objetivos específicos por áreas programáticas de tercero a sexto grados en la Educación Primaria.

Hay que ser muy precavidos para interpretar estos datos. Si bien el Español es una área de carácter prioritario en la escuela primaria, en su interior no lo son ni la lectura ni la escritura como medios de comunicación. Relacionando al número de objetivos específicos dedicados a la lectura con el número de objetivos dedicados al Español en general y con el número de objetivos de todo el Plan de Estudios de la Educación Primaria, de tercero a sexto grados, tenemos lo siguiente:

1) Sólo el 5.5 por ciento de los objetivos de todo el mapa curricular están destinados al tratamiento de la lectura, ya sea básica o de estudio.

2) El tres por ciento de objetivos está destinado al tratamiento formal de la lectura básica.

3) El 2.5 por ciento de objetivos están destinados al tratamiento formal de la lectura de estudio.

4) Por cada veinte objetivos específicos trabajados en el aula, uno se dedica al trabajo de la lectura en general, alternándose uno de lectura básica por uno de lectura de estudio cada vez.

De esta forma la planificación de la actividad docente, en función de la distribución de objetivos específicos y de su influencia sobre la lectura, contribuye muy poco a la adquisición de ésta como habilidad.

Por otra parte ciertos aspectos de la lectura son considerados abordados con la manifestación de conductas parciales, descontextualizadas del proceso global del cual dependen. La condición aquí es que dichas conductas deben

observarse inmediatamente, lo cual se considera suficiente para posteriores procesos de evaluación. Por ejemplo, leer un texto de referencia, contestar falso o verdadero a determinados ítems, según su sentido, y copiar textualmente las oraciones consideradas como verdaderas, es suficiente para admitir que el niño ya identifica ideas principales en un texto y que, además, sabe elaborar resúmenes.

Los datos conjuntados hasta el momento permitirán hacer un análisis aproximado a la situación que guarda la estructura curricular de la lectura en este nivel educativo. Este se efectuará bajo cuatro parámetros:

a. La atomización del conocimiento.

La estructuración del área de Español en aspectos ha provocado la fragmentación de la enseñanza del lenguaje en cuerpos cerrados de conocimiento y de información. Teóricamente la descripción curricular debiera vincularlos entre sí, pero su presentación por separado tiende a considerarlos como elementos independientes y excluyentes entre sí. Por ejemplo, el aspecto de Expresión Oral y Escrita guarda una relación estrecha con el aspecto de Lectura pero en la organización por objetivos particulares y específicos demandan su atención por separado.

Aunque el propósito de la estructuración por áreas busca la interacción e integración de las diversas disciplinas que la conforman -aquí son aspectos-, el planteamiento por objetivos específicos divide tanto el conocimiento que el niño se enfrenta a la dificultad para unifi-

car los distintos elementos de la lectura y del lenguaje en general.

Los aspectos del Español, considerados como "ejes curriculares", no proporcionan a su vez, objetivos integradores del conocimiento. Se deja al curso del tiempo y a las aptitudes de los estudiantes la integración de los elementos de contenido.

Los objetivos para la enseñanza de la lectura se trabajan en forma aislada de los de la expresión oral y escrita, así como de los otros aspectos y áreas de aprendizaje.

Se considera suficiente abordar por cada clase un objetivo específico diferente, independientemente de los logros obtenidos. Los objetivos se persiguen solamente en función del aspecto de la lectura -en este caso- y no en función de los otros aspectos.

b. El supuesto dominio de habilidades previas.

La ejercitación de la lectura en sexto grado supone en los estudiantes el dominio real de las habilidades requeridas para la ejecución de la lectura oral y de la lectura de comprensión. Los objetivos no plantean la posibilidad de programar y adaptar las actividades escolares ante la valoración de carencias o deficiencias en las habilidades lectoras previas al desarrollo de un curso. Los objetivos van sucediéndose uno tras otro sin reparar en los niveles de acreditación de objetivos previos.

No existen antecedentes de objetivos donde se plantee la necesidad de clarificar la importancia del acto de leer. Aún cuando en el primer grado son delineados, no se repara más en ello en los grados siguientes. El niño admite que debe leer simplemente por el hecho de asistir a la escuela. No se induce a los alumnos a evidenciar la utilidad de la lectura. Estos deben limitarse a subrayar, a copiar, a leer, etc., sin un convencimiento genuino para hacerlo. Se deja de lado el fuerte peso actitudinal que influye en el acto de leer. Todo es reducido a la ejecución mecánica del proceso, en el tiempo especificado por el maestro.

c. El libro de texto de Español como recurso educativo privilegiado para leer.

La información del libro de texto de Español es el punto de partida y de llegada para la ejercitación de la lectura. Los libros de texto -uno de ejercicios y otro de lecturas- son los únicos recursos en los cuales los alumnos pueden poner en práctica sus conocimientos sobre el uso de libros y medios como atlas, enciclopedias y periódicos. No siempre es preciso recurrir a estos otros medios de información pues el libro de texto siempre reserva un espacio dedicado a la transcripción de una nota periodística, de un mapa, de una página del directorio telefónico, etc. El ajuste de actividades sobre el libro de texto en forma exclusiva limita las posibilidades de transferir los conocimientos y las habilidades lectoras hacia otras áreas

de aprendizaje y hacia el manejo de verdaderas fuentes de información. De esta forma los objetivos son meramente con-templativos, pues están planteados en función de su eficacia cumplimiento en el aula. Ninguno de ellos alude, por ejemplo, a la búsqueda de información en las bibliotecas públicas.

d. La supeditación de la lectura a los lineamientos de administración escolar.

En primer lugar, la disposición del niño para leer está condicionada al tiempo marcado por las ciertas descriptivas (semanarios) elaboradas por los maestros, y por el orden como aparecen las actividades en el libro de texto. El objeto de estudio no es la lectura en sí misma, sino las actividades diseñadas y planteadas en las cartas descriptivas. En ellas se registran conductas que deben ser manifestadas en forma inmediata por los alumnos como utilizar el diccionario, responder al cuestionario de su libro, aplicar el mapa de su libro cierta información, etc.

La práctica de la lectura se ajusta al horario establecido para la clase de Español. Si en las sesiones de trabajo de las diferentes áreas se debe leer, no se exigen allí los mismos parámetros de lectura que en Español. Esto deforma los propósitos de la lectura y crea subjetivamente en el niño diferentes "modalidades" para leer, según el nivel de exigencia del área abordada, sin mayor posibilidad de reflexión.

Concluyendo, puede afirmarse que los objetivos y contenidos para la enseñanza de la lectura redundan en:

- 1) La práctica de diversos tipos de lectura, difícilmente claros para los estudiantes.
- 2) Identificar a la lectura con una práctica de tipo normativa, creada para evidenciar la actividad de los estudiantes.
- 3) No insistir sobre la idea de sensibilizar a los estudiantes para adquirir la lectura básica con destreza así como admitir su utilidad.
- 4) No clarificar la intención de los diversos ejercicios de lectura.
- 5) No rescatar a la lectura de estudio como estrategia viable de aprendizaje.
- 6) No integrar a la lectura en un proyecto global y unificador claro, tanto para los maestros como para los estudiantes.

3. Metodología de la lectura.

La necesidad de los profesores de marcarse intencionalmente un camino para lograr el efecto esperado con las actividades planeadas, hace patente la necesidad del uso de un método. Sin embargo, a pesar de ser ello quienes conocen las condiciones reales de su trabajo, las circunstancias de desenvolvimiento de sus alumnos, las limitantes ambientales, familiares o institucionales, etc., no pueden soslayar totalmente las líneas de trabajo propuestas en

los programas y apoyos didácticos para su trabajo. Así, en el aula se instrumentan las diferentes metodologías propuestas para la lectura. Resumiéndolas, se tiene lo siguiente:

A. Sugerencias para el desarrollo de la lectura básica.

El maestro o un niño leen el texto en voz alta, para enterarse todos del contenido global del texto. Posteriormente los niños leen en silencio, subrayando aquellas palabras de difícil comprensión, tratando de aclarar su significado bajo el siguiente orden:

- . Ubicación de las palabras desconocidas.
- . Explicación por parte del maestro, de algún niño o bien empleando el diccionario.
- . Explicación del sentido de la frase en forma colectiva.
- . Aplicación de las palabras en enunciados creados en el momento.

Siguiendo el orden del mismo proceso los niños leen en voz alta para terminar con comentarios generales sobre el contenido del texto abordado.

Estas sugerencias se hacen a partir del segundo grado. Los temas de estudio en cada lectura -texto- son desarticulados a fin de realizar un estudio minucioso de las partes que lo integran. Los textos son leídos por párrafos y éstos por enunciados, tratando de detectar las ideas principales así como los términos desconocidos o de difícil comprensión. Los niños leen y reflexionan sobre cada

enunciado, constituyendo éste la unidad mínima de expresión del pensamiento.

Por lo general es el profesor quien elabora su propio resumen e induce a los alumnos a aceptar su punto de vista. Posteriormente se dicta o copia este resumen.

B. Sugerencias para el desarrollo de la lectura de estudio.

Se examina cada texto para obtener la idea general del asunto tratado, poniendo especial énfasis en los títulos y subtítulos de los diferentes apartados o buscar palabras claves. Se plantean preguntas sobre lo que se espera encontrar en el texto, buscando la información a través de la lectura.

Después de leer se relatan algunas experiencias relacionadas con el tema, se comenta el significado de palabras desconocidas -llegándose a utilizar el diccionario-. El maestro aclara los conceptos difíciles, volviéndose a leer y discutiendo el contenido del texto. Se verifican la información y las ideas obtenidas.

Cuando el contenido del texto es amplio los niños realizan una exposición basados en preguntas formuladas antes de leer así como en las ideas subrayadas. Se sintetizan los contenidos por medio de resúmenes. El maestro determina los puntos débiles y aquéllos que requieren de estudio adicional.

En ninguna parte de estas sugerencias se percibe el rescate de las actitudes que deben asumirse en el acto de leer y en el acto de estudiar.

En las sugerencias descritas aquí se evidencia la función primordial del maestro, aunque a la postre su intervención no beneficia del todo al aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos adoptan la metodología empleada por el profesor para rescatar la información y guiar sus comentarios. Pero la participación del estudiante se limita a seguir pasivamente las indicaciones del maestro; adopta un comportamiento específico de leer que no puede ser el mismo cuando lee solo.

Cuando un alumno se enfrenta en forma individual a la lectura de un texto, donde debe discriminar los detalles mínimos o bien resumirlo, comete con frecuencia errores como:

- . seleccionar enunciados sin hacer una adecuada discriminación de los contenidos,
- . copiar textualmente parte de diversos párrafos y presentarlos incoherentemente,
- . copiar sólo los primeros y los últimos párrafos presentados en el texto,
- . no elaborar una guía previa para la selección de las ideas principales,
- . eliminar detalles específicos y relevantes de un texto,
- . no leer íntegramente los textos, perdiendo el sentido de las ideas seleccionadas por no contextualizarlas con

venientemente,

- . no seleccionar información esencial por desconocer significados y no recurrir al empleo del diccionario,

- . no elaborar sus resúmenes en forma apropiada.

Esto sucede así pues no debe olvidarse que, aún cuando los procedimientos sugeridos para leer y estudiar un texto parecen atractivos, llevan detrás una carga técnico-administrativa que el docente no puede evadir. La metodología sugerida se ve condicionada a la parcialización de conductas-contenidos presentados en los objetivos específicos.

Con la metodología empleada, no con la sugerida, se practican la atención y la retención, pero se dejan al margen la ejercitación de aspectos más complejos como la capacidad de observar, de concentrarse, de asociar ideas, de sintetizar y de analizar. Esto dificulta el establecimiento de vínculos causa-efecto, temporales y espaciales, los cuales son definitivos para la comprensión de ideas

4. Uso del libro de texto.

El libro de texto sigue siendo considerado como el único medio disponible para el alumno como vía de acceso al gusto y a la práctica de la lectura.

El uso de un sólo libro de texto restringe las habilidades discriminativas del niño en cuanto a otras fuentes. El libro es ubicado como el único instrumento capaz de promover cultura y aprendizaje; dejándose de lado las situaciones de la vida cotidiana y los materiales de extracción

popular y de uso masivo.

"En general, los libros de texto... a pesar de su abundante número de actividades, ofrecen tendencia hacia la memorización funcional sin dar margen a la afirmación o consolidación del aprendizaje..." (1)

Si bien el libro de lecturas es un apoyo valioso por la amalgama de autores, de estilos y de lenguajes presentados, no ofrece ejes reguladores en cuanto a las habilidades, ni secuencias entre texto y texto. Esto le dificulta al niño el reconocer y entender la relación existente entre el autor y el lector.

Concretamente, el libro de lectura:

"es una especie de carrusel literario, compuesto de fragmentos más o menos interesantes pero siempre breves, de prestado. Tal vez sea un instrumento útil para hacer ejercicios de caza de verbos, adverbios o palabras difíciles, de copias o análisis gramaticales. Pero no sirve para aprender a leer, si el leer significa encontrar a un autor a través de la totalidad de las páginas de un libro. El libro de lectura tiene el poder maléfico de alejar los libros verdaderos y de eliminar el placer por la lectura." (2)

Con estos libros no es posible asegurar el interés permanente del alumno por mucho tiempo. Se lee el libro de lectura, pero no se leen autores; se leen anécdotas y mensajes previamente seleccionados, pero no eventos secuenciados. El niño abre su libro de lectura, no en la página

(1) González Urrutia, Alicia G., Op. cit., p. 71.

(2) Tonucci, Francesco, Viaje alrededor de "El Mundo", LAIA, Barcelona, 1981, p. 34.

deseada, sino en la indicada por el profesor; por lo tanto el niño no leerá a menos que se le indique y se le dé un tiempo y un lugar determinado para realizarlo.

Se capacita al niño con dificultad en la lectura de estudio cuando:

"Las lecturas propuestas tienen el propósito de recrear la imaginación o la fantasía de los niños y, en el mejor de los casos, sólo relacionarlos con el arte literario formal." (1)

Aún para abordar el manejo de fuentes, selección de ideas principales o comentario de textos, se eligen textos con una clara tendencia literaria. Así, el niño lee, resuelve ejercicios que poco o nada tienen que ver con la estructura de textos eminentemente informativos, donde se planteen conceptos, argumentos, contradicciones, comparaciones, procesos, etc., propios de otras áreas de estudio.

El niño resume el argumento de un cuento, lo cual se facilita por la intención recreativa de estos textos, pero las dificultades se presentan cuando debe resumir un texto de ciencias sociales donde los eventos, aunque reales, parecen más alejados y más hostiles para abordarlos por el estilo como se redactan. Y no es que los niños no puedan diferenciar entre el lenguaje literario y el lenguaje coloquial de los textos de estudio, sino que la mayoría de ellos, al ser de corte literario, no pueden proporcionar los elementos suficientes para el estudio por no corresponder a su experiencia.

(1) González Urrutia, Alicia G., Op. cit., p. 73.

Véase, por ejemplo, los apoyos para lograr el aprendizaje de los siguientes objetivos: (1)

Objetivo específico:	Textos de apoyos:
3.1 Obtener información de un plano.	. El turista y la "X"
3.4 Reconocer la idea principal de los párrafos de un texto.	. Historia de Valek, el caballo.
4.1 Interpretar el contenido de un texto al resolver un cuestionario.	. Lazarillo de Tormes.

5. Evaluación de la lectura.

Nuevamente la programación por objetivos moldea la forma para valorar los progresos de los estudiantes en la adquisición de esta habilidad. Si la lectura oral se enseña por separado de la lectura de comprensión, y ésta de la lectura de estudio; no es diferente la forma fragmentada de su evaluación.

Como la práctica atiende en mayor medida a la lectura básica, existen lineamientos más explícitos para su valoración que los señalados para la lectura de estudio.

Para medir los aspectos de ejecución de la lectura oral cada niño, en forma individual, pasa a leer en voz alta frente al profesor. El texto leído es extraído del mismo libro de lectura. Para la lectura de comprensión se recurre a la elaboración de cuestionarios derivados de un texto previamente seleccionado, poco extenso y presentado

(1) Vid., SEP, Libro para el maestro. Sexto grado, pp. 22-59.

a los estudiantes en forma escrita. Después de un lapso de tiempo o de un número determinado de veces de haberlo leído en silencio, debe resolverse un cuestionario donde se incluyen preguntas condicionadas a los aspectos incluidos en el texto. El niño no debe acudir al texto, sus respuestas son emitidas a partir de lo recordado fundamentalmente. (Véase anexo III).

La lectura básica se valora dividiéndola en dos tipos principalmente: lectura oral (también llamada en su fase evaluativa como lectura de calidad) y la lectura de comprensión.

Para valorar y calificar a la lectura oral se toman en cuenta los rasgos anteriormente descritos: fluidez, entonación, pronunciación, puntuación y volumen. Cuando cada uno de estos aspectos es bien ejecutado por el alumno, el profesor le otorga dos puntos por cada aspecto. Cuando el alumno manifiesta defectos en algún aspecto, el profesor no le otorga punto alguno, aunque puede darse el caso de profesores que llegan a otorgar un punto en algún aspecto cuando éste es ejecutado en forma regular.

Para valorar la lectura de comprensión basta con co-tejar las respuestas de los alumnos con el contenido del texto y si éstas son similares o exactas, se le otorga al alumno el scierto. Dependiendo de lo extenso del texto, pueden formularse un número no determinado de preguntas, aunque para facilitar el uso de una escala suelen plantearse cinco preguntas, pero sin que haya una ponderación en la distribución de los puntajes. Todas las preguntas son

calificadas en forma similar.

En la evaluación de la lectura no son admitidos los comentarios del niño, ni lo que conoce antes de la lectura de los textos. Sus contribuciones personales son excluidas. La interpretación y la comprensión de los mensajes debe efectuarse sobre la base del texto, sin tomar en cuenta sus esquemas referenciales.

Para la evaluación de la lectura de estudio no se acude al manejo formal de las fuentes, ni a la elaboración de resúmenes, guiones o paráfrasis. Este tipo de lectura se apega estrictamente al formato de las pruebas objetivas. En ellas se incluyen ítems de selección múltiple, solicitando al niño información sobre la fuente de consulta que utilizaría ante una serie de problemas propuestos. Todo queda hasta ahí. No existen sugerencias ni criterios para evaluar sobre la práctica a este tipo de lectura. Por último, si en el plano administrativo no se solicitan calificaciones sobre la lectura de estudio pueden surgir estos cuestionamientos entre los profesores, ¿para qué evaluarla? o, lo que es aún peor, ¿para qué aprenderla y ejercitarla?

CAPITULO IV

EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA

Trabajar con el área de Ciencias Sociales en la escuela primaria ha presentado dificultades tanto para los maestros como para los estudiantes. Las causas de ello se atribuyen con frecuencia al tratamiento metodológico y de contenidos exigidos. Las Ciencias Sociales no constituyen un cuerpo de conocimientos netamente palpables para los alumnos; éstos difícilmente concretizan los conceptos generales planteados en los programas de estudio y en los libros de texto.

Las situaciones problematizadas ofrecen dificultades instrumentales y conceptuales. El maestro llega a recurrir a un manejo especulativo de los contenidos estudiando constantemente al "imaginense que..."; utilizando marcos ficticios de referencia de forma que los alumnos imaginen

épocas o pasajes de la historia de la Humanidad, o que imaginan las condiciones de vida en lugares de los cuales no poseen un conocimiento generalizado o lo ignoran por completo, etc.

Esto constituye sólo una parte de toda una problemática que preocupa sobre todo a los maestros, quienes se sienten presionados por los programas de estudio así como por las exigencias administrativas de los centros escolares; de las limitaciones de recursos, del desconocimiento de estrategias para integrar los contenidos de esta área que no puede reducirse a automatismos, etc.

1. Tratamiento de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.

A. Organización curricular.

Los programas oficiales plantean un tratamiento interdisciplinar de los problemas sociales. Un conjunto de disciplinas se integran en una área de conocimientos; tales disciplinas aportan contenidos específicos y tratamientos particulares de las problemáticas sociales.

La estructura de esta área:

"no implica necesariamente que las asignaturas que constituyen el área se fusionen, sino que los alumnos la conciban como una unidad en que los contenidos pertenecen a distintos aspectos de una misma realidad, no como una mera yuxtaposición de elementos, y aparecen como auxiliares

unos de otros, en un mismo nivel de jerarquía." (1)

Los programas de Ciencias Sociales no pretenden especializar al niño en el conocimiento de alguna disciplina en particular, sino promover el conocimiento de la sociedad a la cual pertenece él. En ello deben influir las aportaciones de cada una de las disciplinas integrantes de las Ciencias Sociales. Hasta cierto punto las Ciencias Sociales se le presentan al niño como un cuerpo de conocimientos acumulativos y meramente descriptivos. Es función del maestro que el niño discrimine las diferencias establecidas por cada disciplina para el estudio de una situación y lograr así la explicación de ciertos fenómenos y procesos sociales.

Las Ciencias Sociales están constituidas por un conjunto de disciplinas que estudian el acontecer humano en función de procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, antropológicos, etc. (Véase Fig. 16)

"el área de las ciencias sociales a través de la geografía, historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología se propone contribuir a que el educando adquiriera y desarrolle los conocimientos teóricos y metodológicos que le ayuden a formarse una mentalidad científica y una conciencia crítica y creadora para la búsqueda y logro de una sociedad más justa." (2)

-
- (1) Franqueiro, Amanda. La enseñanza de las Ciencias Sociales, 7a. ed., Ateneo, Buenos Aires, 1984, p.1
- (2) SEP, Libro para el maestro. Sexto grado. p 162

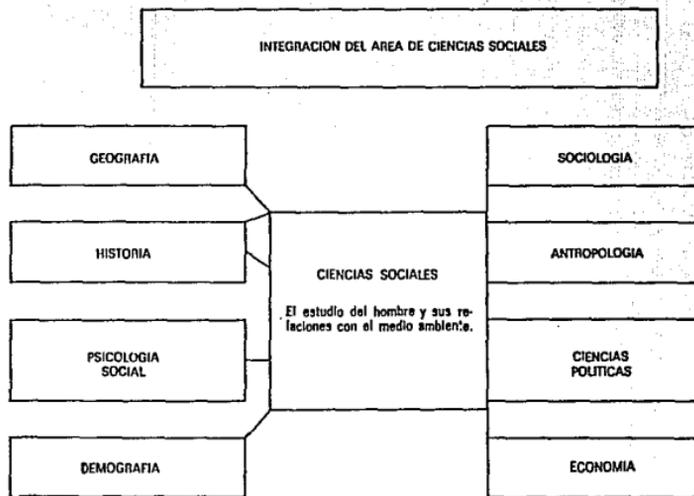


Fig. 16: Cuadro de disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales en la Educación Primaria.

Tomado de: Conducción del aprendizaje en las siete áreas de Educación Primaria.
 Dirección de Educación Pública del Estado de México, México, 1980, p. 103.

En los programas se insiste en un tratamiento interdisciplinar (1), pero en ellos se toma como ejes disciplinares a la geografía y a la historia. Esto limita el tratamiento de las situaciones de estudio pues la preocupación en el aula es por la presentación más o menos detallada de ciertos pasajes históricos, o, descripciones geográficas ausentes de contextualizaciones sociales.

A pesar de los esfuerzos por integrar un conjunto de disciplinas para favorecer la interpretación de la realidad social, los estándares instruccionales tienden a atomizar el conocimiento, segmentando y enseñando por separado lo que en principio debe estar integrado.

B. Objetivos de estudio de las Ciencias Sociales.

El propósito general de las Ciencias Sociales en la escuela primaria es mostrar una visión sobre ciertos hechos humanos contextualizados en lo social. A partir de ello el niño debe formar e integrar un criterio personal sobre el acontecer humano: sobre su pasado, su presente y su devenir histórico.

-
- (1) Interdisciplina: "es la interrelación orgánica de los conceptos de diversas disciplinas hasta el punto de constituir una especie de 'nueva unidad' que subsume en un nivel superior las aportaciones de cada una de las disciplinas particulares."

Tomado de: Follari, Roberto,
Interdisciplinariedad, UAM-Azcapotzalco, México, 1982, p. 27.

"Las ciencias sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, pero estos conocimientos han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo extraordinario y han dado origen a una serie de cuerpos diferenciados conocidos como historia, geografía, economía, antropología y sociología." (1)

La integración de estos elementos debe facilitar la comprensión del mundo que rodea al niño, pero el objetivo debe ir más allá. El niño estudia ciencias sociales para transformar su mundo y transformarse a sí mismo.

Este objetivo adquiere relevancia cuando es afianzado y proyectado sobre objetivos más particulares y visibles de realizar en el aula. Para ello, se establecen los siguientes objetivos, relacionados todos ellos con el estudio de las ciencias sociales: (2)

. Que el alumno se conozca y tenga confianza en sí mismo, desarrolle el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica; asuma un criterio personal y participe activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.

. Que participe en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo; se integre a los diversos grupos de que forma parte; y respete otras formas culturales diferentes a las de él.

(1) Benejam Arguimbau, Pilar, "Los contenidos de ciencias sociales", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 168, p.44.

(2) Cfr. SEP, Libro para el maestro. Sexto grado, pp. 10-11.

. Que aprecie los valores nacionales y afirme su amor a su Patria; desarrolle un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.

. Que aprenda por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

Si bien es cierto algunos objetivos tienden a personalizar ciertas destrezas en el alumno, otros tienen la intención de introducirlos en un proceso de socialización al plantear la posibilidad de adoptar procedimientos dirigidos hacia la cooperación y ayuda mutua. Estos elementos, aunados a una actitud del alumno de querer aprender por sí mismo, pueden prepararlos para desempeñarse en la vida social en un plano que rebase al aspecto teórico.

Si pudiera formularse un objetivo de las Ciencias Sociales, más amplio y más ambicioso, pero a la vez más comprometedor de los actores del proceso educativo, sería lograr la sensibilización de maestros y alumnos sobre el carácter cambiante de la sociedad. Esta situación requeriría ser asumida en forma dinámica y constante, exigiendo una participación personal y grupal.

"... nuestro propio presente no puede ser sino parte de un proceso en transformación, de un estado más, y de aquí que debemos asumir críticamente nuestro momento presente, afrontar la responsabilidad de reflexionar y optar por nuevas propias convicciones.

Los hombres no podemos ser simples espectadores de la historia, somos actores y por lo tanto todos tenemos responsabilidades ante el curso de la historia, nuestra praxis es edificación his-

tórica y no cabe renuncia ante esta responsabilidad." (1)

La instrumentación de técnicas y de procedimientos, dirigidos hacia la comprensión de nuestro momento y circunstancia, serían parte medular de este último planteamiento. Dichos procedimientos no podrían formularse bajo criterios mecanicistas de la transmisión del conocimiento. Se requerirían técnicas donde el estudiante tuviera una participación más activa, conciente de la responsabilidad de sus propias acciones en conjunción con las responsabilidades de los demás miembros de un grupo escolar. Implicaría el paso de un proceso de comunicación autoritaria por el de una comunicación participativa o no autoritaria.

C. Los contenidos de las Ciencias Sociales.

La secuencia de contenidos en el Plan de Estudios de la Educación Primaria se presenta de lo más particular y cercano al niño hasta lo más general y lejano.

En primer grado se introduce al alumno en el estudio de la sociedad a partir de su experiencia más cercana, abordando el estudio de la familia. De segundo grado, y hasta el sexto, pasará revisando otros medios. En segundo grado se revisa su escuela y su comunidad; en tercer grado se estudia a su comunidad y a la de otras regiones del

(1) Tirado Segura, Felipe, "La educación básica y su sentido de ser con base en una propuesta curricular", en Umbral, ENSE-Iztecalt, México, 1989, No. 4, p. 5.

país; en cuarto grado atiende al conocimiento de su comunidad nacional, hasta llegar al estudio de la comunidad mundial en los últimos grados de la escuela primaria.

En cada uno de los grados existen temáticas que aluden a disciplinas muy concretas como la economía, la sociología, la geografía, la historia, etc. Y aún cuando pueden coexistir contenidos de varias disciplinas, siempre predomina alguna sobre las otras. En el quinto y el sexto grado se da preferencia a la revisión histórica apoyada en los aspectos socioeconómicos de los procesos sociales.

"El quinto y sexto grados intentan situar al niño -conciente ya de ser mexicano- como un latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida diaria. Los temas de estos grados se han integrado dentro de una concepción histórica que explica a la formación del mundo en que vivimos." (1)

En el sexto grado se tratan temáticas tendientes a:

Comprender la importancia de los grandes cambios económicos, políticos y sociales que se dieron en Europa en el siglo XIX.
Conocer las principales características del proceso de desarrollo y expansión del capitalismo a nivel mundial.
Comprender las grandes transformaciones sociales que conmovieron a la humanidad en el siglo XX.
Conocer las principales características del proceso de desarrollo económico, político y social en México de 1917 a 1980.
Valorar la importancia de su participación en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y económicos del país." (2)

(1) SEP: Libro para... Sexto grado, p. 5.

(2) Ibid. , p. 164.

Pero las Ciencias Sociales no se refieren solamente al dominio de información. También se plantea el conocimiento de conceptos, actitudes y habilidades; destacando el trabajo en equipo y la promoción de técnicas de investigación documental en los últimos grados de educación primaria. (Véase Fig. 17)

Ya una vez definido el tipo de contenido a instrumentarse en el aula, interviene el marco conceptual y metodológico propio de cada una de las disciplinas integrantes de las Ciencias Sociales. (Véase Fig. 18)

D. Metodología de trabajo.

Aunque se insiste en evitar la memorización de fechas, nombres de lugares, de personajes y de batallas, no por ello deja de aplicarse esta técnica para el manejo de la información contenida en el libro de texto. A esto conducen los cuestionarios y resúmenes instrumentados por el maestro. Finalmente estos instrumentos provocan reacciones de rechazo por parte de los alumnos hacia el estudio de las Ciencias Sociales.

La forma como se evalúan los aprendizajes se basa también en la memorización y repetición de contenidos. Y si a esto se limitara la presentación del conocimiento, serían precisas verdades absolutas que no precisaran ser confrontadas con la realidad.

Los estudiantes son capaces de memorizar los nombres de los presidentes de nuestro país, la fecha en que esta-

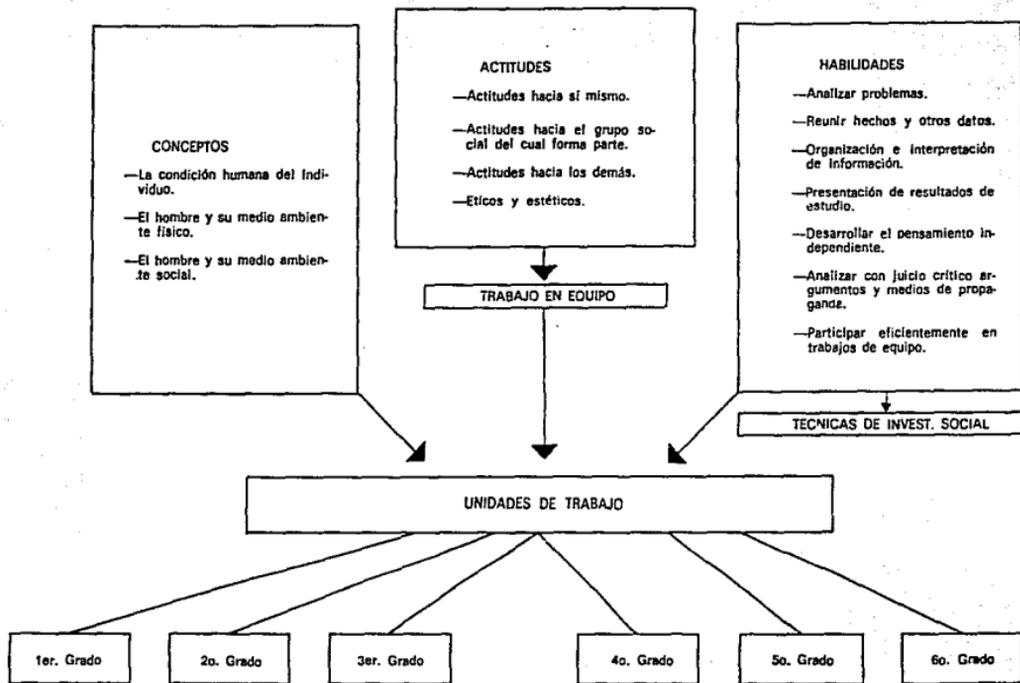


Fig. 17: Tipos de contenidos integrantes de las unidades de trabajo.
 Tomado de: Conducción del aprendizaje..., p. 104.

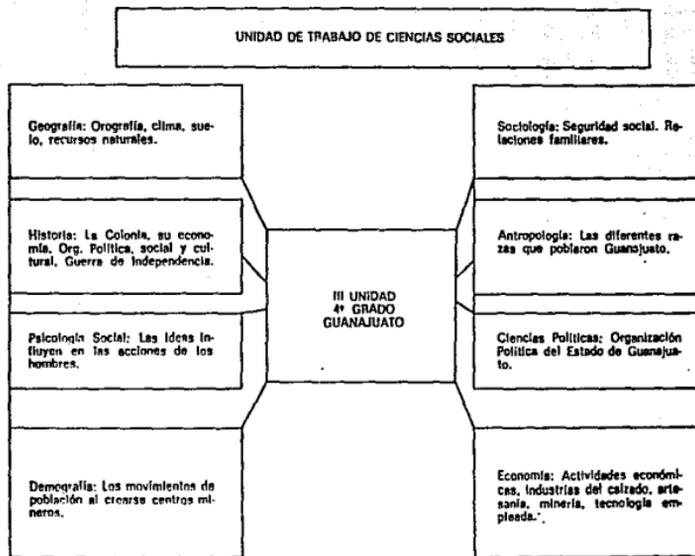


Fig. 18: Integración de contenidos a partir de la aportación de las disciplinas integrantes de las Ciencias Sociales.
 Tomado de: Conducción del aprendizaje..., p. 103.

lló la Revolución Francesa, etc., pero difícilmente comprenden las implicaciones de términos como "cambios sociales, políticos y económicos", "expansión del capitalismo", "procesos de desarrollo", "transformación social", etc. Y sobre todo, manifiestan grandes dificultades para valorar la importancia de su participación en la búsqueda de soluciones relacionadas con los problemas que se enfrentan a diario en el contexto social.

Todo esto ha sido producto de una postura didáctica afianzada en la repetición, en la alienación, en la pasividad y en la memorización. De una didáctica basada en la acumulación de la información y en el enciclopedismo (1).

Los programas y los maestros critican la sobrecarga de contenidos e informaciones, sin embargo,

"Lo cierto es que los contenidos, dada la gran carga ideológica que aportan, se oficializan, se institucionalizan y por tanto pocas veces se somete a discusión o cuestionamiento y menos aún, a revisiones críticas y replanteamientos. Son algo legitimado sobre el cual el profesor y alumnos, la más de las veces, tienen vedado opinar; queda claro que su tarea consiste en acatar pasivamente." (2)

(1) Enciclopedismo: "el afán de enseñar a los alumnos elementos de muchas ciencias", tomado de Diccionario de las Ciencias..., p. 528.

(2) Morán Oviedo, Porfirio, "Instrumentación didáctica", en Fundamentación de la didáctica I, Gernika, México, 1986, p. 184.

Al término de una unidad o de un período escolar, el profesor recurre a la medición de los aprendizajes obtenidos por medio de pruebas objetivas. En ellas se excluye la experiencia social de los alumnos; sólo importa la emisión de datos que serán registrados y calificados por el maestro. Al alumno se le solicita información supuestamente depurada e, incongruentemente considerada como única y verdadera. Se desaprovecha el alcance intelectual y vivencial que pudiera tener esta área de conocimientos si se fomentara más el desarrollo de actitudes y de habilidades necesarias para el conocimiento y la convivencia social.

E. Recursos utilizados.

El libro de texto es el principal auxiliar didáctico empleado en la escuela primaria. Y aunque ocasionalmente se recurre a otras fuentes como periódicos, revistas, radio, televisión, etc., el dominio del libro es casi total.

Los libros no pueden prescindir de información que aluda a fechas y nombres, o que utilicen apoyos como mapas físicos y de recursos para comprender el trasfondo de las situaciones políticas, sociales y económicas. Sin embargo estos apoyos son utilizados como elementos que deben ser memorizados. La utilidad de los libros de texto como medio de sistematización de los datos sociales y como medio para la afirmación de conocimientos es obvia, no así su manejo.

Algunas consideraciones planteadas por Jarolimek, acerca de la insistencia de los maestros por apearse al

uso único del libro de texto son:

- . suponer que es casi imposible enseñar Ciencias Sociales sin un libro de texto básico,
- . suponer que hay más seguridad de que el contenido del programa de estudio sea cubierto cuando existe un libro de texto básico,
- . suponer que el libro de texto es suficiente, evitándose en parte la necesidad de utilizar materiales adicionales.

El mismo Jarolimek señala que el libro de texto es un valioso instrumento de trabajo siempre y cuando sus usos más comunes sean (1):

- a) Como fuente de lecturas exploratorias.
- b) Como fuente de información para el afianzamiento de hechos relacionados con la unidad de estudio.
- c) Como fuente de abundante material visual (mapas, cuadros, gráficas, fotografías, etc.) aprovechable en las situaciones de estudio dirigido.
- d) Como punto de retorno en el estudio de la unidad, resumiendo y puntualizando lo que se ha aprendido a través de otras actividades de la unidad.

Ante estos usos del libro no puede pasarse por alto una observación: hacer depender el estudio de las Ciencias Sociales del libro de texto puede representar inconvenientes para aquellos niños que leen con lentitud o que no han desarrollado un dominio completo de sus capacidades lectoras.

(1) Cfr. Jarolimek, John, Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental, Pax-México, México, 1964, Cap. IV.

2. La enseñanza de las Ciencias Sociales desde un punto de vista participativo.

A. La construcción del conocimiento.

Ante un panorama sumamente anquilosado del tratamiento de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, surge la inquietud por elaborar y aplicar alguna estrategia de trabajo cuya constante sea la búsqueda participativa del conocimiento. Al respecto Agnes Heller plantea que la búsqueda del conocimiento en las Ciencias Sociales debe coincidir:

"con reconstruir, representar, narrar, modelar, entender, interpretar 'cómo ocurrió realmente', 'cómo funciona en realidad', 'cómo fue en verdad intentado', 'cómo fue realmente entendido', etcétera. Independientemente de si los acontecimientos son primariamente interpretados o explicados." (1)

Ella misma plantea unas Ciencias Sociales dinámicas, cuya principal característica es que sean interpretativas o hermenéuticas (2), contrastando con aquel esquema didáctico que las reduce a la acumulación de información.

(1) Heller, Agnes, "Verdad y conocimiento verdadero en Ciencias Sociales II", en Mundo, Culturas y Gente, México, mayo/junio de 1989, No. 11, p. 15.

(2) Hermenéutica: "interpretación, esfuerzo intelectual en la comprensión de un texto y/o la interpretación de un texto en un contexto ya sea éste de carácter histórico, filosófico, teológico, científico, literario e incluso artístico.", tomado de Diccionario de las Ciencias..., p. 720.

"No se trata de aprender respuestas específicas, habilidades concretas o información enciclopédica inútil. Se intenta de la transformación de la conciencia, de la cosmovisión, de la ideología, de la capacidad de reflexión, de la praxis, de lo que se piensa y se hace, de nuestra relación con el mundo y la sociedad." (1)

Por ello, estructurar un programa que sea promotor de un conocimiento más auténtico, requiere del apoyo de una teoría psicológica del aprendizaje cuyos criterios sean congruentes con el análisis, la reflexión, la participación y la concientización. Al respecto, la teoría cognoscitivista del aprendizaje establece elementos relevantes, como aquí que plantea que:

"el verdadero proceso de apropiación de conocimientos se da cuando se aprende por comprensión y no por mecanización o simple memorización basada en la repetición. Cuando se da el aprendizaje por comprensión no sólo se logra la expansión de la conciencia, sino también se desarrollan las capacidades de reflexión, particularmente las del pensamiento formal abstracto, lo que también constituye un objetivo fundamental de la educación básica." (2)

Esto implica la adaptación de las potencialidades de los maestros y de los alumnos en el acto educativo, cuyas actitudes eviten aferrarse al enciclopedismo y a la memorización absurda, sin una justificación congruente con la reflexión. Asumir el acto educativo bajo esta perspectiva

(1) Tirado Segura, Felipe, Op. cit., p. 5.

(2) Ibid ., p. 4.

implica una modificación en la instrumentación didáctica. Es obvio que con ello se modificarían también situaciones referentes a las formas de comunicación, así como a la estructuración de los mensajes y a la distribución de responsabilidades coparticipativas entre maestros y alumnos.

Las ideas anteriores se relacionan con una concepción epistemológica del conocimiento denominada constructivismo, según la cual los sujetos construyen su propio conocimiento a partir de la acción.

"La idea básica del constructivismo es que el acto del conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto. El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido; ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. A esta postura constructivista también subyace la adopción de una perspectiva relativista -el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción- e interaccionista -el conocimiento surge de la interacción continua entre sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y de las propiedades del objeto-." (1)

Favorecer y respetar la participación de los alumnos en el aula durante el desarrollo de las temáticas sociales es fundamental desde el punto de vista constructivista.

(1) Delval, Juan, Creer y pensar. La construcción del conocimiento en el aula, LAIA, Barcelona, 1985, p. 47.

El hecho de que los alumnos aporten sus propias ideas durante la discusión de una temática, favorece desde el planteamiento de hipótesis hasta el de conclusiones. Estas ideas pueden considerarse como aportaciones siempre y cuando coexistan los esquemas de conocimiento de los alumnos con los contenidos planteados curricularmente.

Interpretar, comprender y actuar son tres funciones implícitas en esta postura, siendo el estudiante el eje de todo el proceso, pues

"Los resultados del aprendizaje no dependen sólo de las experiencias proporcionadas a los estudiantes, sino también de la estructura de pensamiento del sujeto y del conocimiento previo que posee." (1)

Para ello cumple una función decisiva la estructura de la información y la forma como se manipule. Para que un aprendizaje sea significativo el contenido debe serlo también potencialmente. No debe ser arbitrario ni confuso, además de poder relacionarse con la estructura cognitiva de los alumnos.

"... lo importante no es, entonces, que el niño descubra o reciba el conocimiento, sino que éste llegue a ser significativo porque reestructurará lo que ya sabe y se vincule a su estructura cognitiva." (2)

A Ausubel se le atribuye el uso del término "aprendizaje significativo" desde 1963, de acuerdo con el cual se

(1) Cubero Rosario, "Los esquemas de conocimiento de los niños", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1988, No. 165, p. 58.

(2) Martín, Elena y otros, "Enseñar a aprender ciencias sociales", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1988, No. 162, p. 56.

considera que un sujeto aprende significativamente cuando es capaz de

"atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente." (1)

Un aprendizaje significativo rechaza la posibilidad de "bombardear" constantemente a los alumnos con informaciones "precisas" y mecánicas. Implica modificar los esquemas de referencia de la persona a quien se educa, de ahí la importancia de la autoafirmación individual implícita en todo proceso educativo.

La autoafirmación individual le permite al estudiante definir sus posibilidades de actuar en la escuela. Le permite tomar en cuenta aquellas estrategias y procedimientos de estudio apegados a los recursos disponibles; pero sobre todo le permite reflexionar sobre el rol que como sujeto está obligado a rescatar en todas sus actividades. Para ello son útiles los métodos que permitan la expresividad de los conocimientos y las emociones, además de la manifes

(1) Coll, César y Solé, Isabel, "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 168, p. 16.

tación de errores y de dudas, pues también a través de ello se puede aprender.

"Freinet aboga por dar la palabra al niño. (...) si el niño es capaz de expresar su pensamiento con precisión, de adulto sabrá afirmarse y defenderlo." (1) Afirmar se implica, entonces, explotar las potencialidades de participación del sujeto en todos los ámbitos de su vida.

Para la perspectiva de la psicología cognoscitivista es preciso delinear las características evolutivas de la comprensión de los alumnos antes de involucrarlos en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se presenta una caracterización sobre las capacidades que pueden desarrollar alumnos entre los ocho y los doce años de edad en relación al estudio de esta área de aprendizaje en la escuela primaria.

En los niños que cursan el último grado de Educación Primaria se ha consolidado ya el pensamiento operatorio concreto -de acuerdo con los aportes de Piaget-, y están al inicio del pensamiento formal abstracto.

El pensamiento formal supone, entre otras capacidades (1): la realización de abstracciones más allá de la realidad concreta, razonar sobre lo posible de una manera hipotético-deductiva, la superación del egocentrismo o centración cognitiva, el desarrollo de procesos metacognitivos, el control sobre sus procesos de razonamiento, aumento en la comprensión del tiempo cronológico, de la causalidad y del relativismo, aunque siguen existiendo algunas

(1) Ofr. Martín, Elena, Op. cit., pp. 53-56 passim.

limitantes; la habilidad intelectual para ir "más allá" de su entorno inmediato; empieza a desarrollarse la capacidad de formular hipótesis.

De estas funciones del pensamiento pueden desprenderse actividades concretas que pueden realizar los alumnos. A todas estas capacidades corresponderían las siguientes posibilidades de trabajo en el aula, relacionadas todas con el tratamiento de las Ciencias Sociales:

- . Los niños no se limitan ya a una mera descripción de los fenómenos sociales que les rodean; son capaces de comprender problemas más complejos, sobre todo donde no es posible manipular directamente la realidad.

- . Comienzan a proponer tentativas de explicación de los hechos sociales elaborando los primeros esbozos de hipótesis.

- . Se les facilita ubicarse en el punto de vista de otras personas, lo cual es muy importante para el estudio de las Ciencias Sociales ya que sus contenidos, así como su tratamiento, se refieren a hechos en los cuales intervienen personas muy distintas cuyas perspectivas acerca de un mismo tema suelen diferir. El alumno puede entender los distintos puntos de vista que confluyen en un momento dado para comprender los procesos sociales.

- . El niño es ya conciente de su capacidad memorística y puede trabajar según sus características y su ritmo personal. Puede distinguir entre la memorización de datos relevantes y de los que no lo son.

- . El niño puede organizar de una manera más autónoma

sus actividades de aprendizaje. Esto puede ser canalizado hacia el conocimiento y manejo de otras fuentes de consulta distintas de las tradicionales. Puede ajustar su estudio a un ritmo personal, concienzudo y reflexivo.

. Los alumnos pueden empezar a trabajar sobre los acontecimientos pasados, lo que permite una primera aproximación a los contenidos históricos. Sin embargo todavía hay que introducir estos contenidos con un apoyo concreto.

. Pueden empezar a trabajar sobre contenidos geográficos de los cuales no tengan experiencias directas; ésto en función de temas y actividades abordados en cursos anteriores.

. Aunque no puede hablarse propiamente de que formulen hipótesis, sino conjeturas, es muy importante que se vayan acostumbrando a buscar explicaciones y relaciones causales en el mundo social.

. Los estudiantes son ya capaces de analizar los distintos elementos integrantes de los sistemas sociales, aunque todavía estén lejos de entender plenamente el funcionamiento interno de estos sistemas y mucho más de comprender las interacciones de varios sistemas entre sí.

. En la etapa de las operaciones concretas se puede trabajar con destrezas de adquisición de conocimientos y de investigación que le permitan al alumno aprender a aprender. Ahora, durante el desarrollo de esta etapa, pueden introducirse otras destrezas más elaboradas. Los alumnos pueden utilizar otras fuentes de observación como los libros de consulta, mapas, archivos sencillos, encuestas,

etc. Además pueden organizar esta información de manera sistemática a través de gráficas, croquis, diagramas, fichas, etc.

En conjunto todos estos elementos le permiten al niño investigar y reflexionar sobre el mundo social. Y aunque no puede enfrentarse propiamente al niño a la resolución de problemas sociales, pues en realidad no se pretende que los niños sean científicos sociales, sí puede plantearse la posibilidad de diseñar estrategias de aprendizaje que los conduzcan a preguntarse qué son las cosas y cómo son, reflexionando sobre ciertos aspectos del mundo social.

Al niño de sexto grado se le deben proporcionar herramientas tendientes a la búsqueda, a la explicación, al entendimiento, a la interpretación, etc.

"Todas estas destrezas son, en último término, las que se utilizan en el método científico y, aunque no proponemos que se enseñe esa metodología como un contenido en sí misma, sí consideramos fundamental dotar a los alumnos de estas herramientas que les van a permitir investigar y reflexionar sobre el mundo social." (1)

Una didáctica de las Ciencias Sociales centrada en la construcción reflexiva del conocimiento

"no debe perseguir únicamente la comprensión crítica del mundo tal como es, debe llegar a la consideración de cómo podría ser mejor. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión del futuro y un compromiso con la sociedad, al tiempo que da un sentido y una intencionalidad a sus estudios." (2)

(1) Ibid . p. 54.

(2) Benejam Arguimbau, Pilar, Op. cit., p. 47.

Como en ciencias sociales no existe una solución única para la multitud de problemas que el hombre debe abordar, el rol activo del alumno consiste en la búsqueda de soluciones variadas. Y que sea capaz de valorarlas a través del cuestionamiento participativo.

"... en ciencias sociales, no sólo se pretende que el niño aprenda conceptos, sino, también, que sea capaz de construir un conocimiento crítico, racional, de cuestionarse alternativas y de tomar decisiones. Todo ello obliga a utilizar una metodología basada en la experiencia, el trabajo de campo, la observación, el análisis, la aplicación, recurrir al testimonio a través de la encuesta, la entrevista o la simulación, la consulta de fuentes escritas, etc." (1)

B. La socialización.

Abordar el estudio de las ciencias sociales desde una perspectiva socializante implica cuadros instruccionales que aludan al trabajo grupal. La convivencia en grupo tiene el valor de sensibilizar al alumno sobre el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Para las teorías cognoscitivistas del aprendizaje, la socialización es entendida como:

"la construcción por el niño de su mundo social y no en términos del impacto de un sistema social dado sobre la mente y el comportamiento del niño." (2)

(1) Ibidem.

(2) "Socialización", en Diccionario de las Ciencias..., p. 1307.

En términos generales este concepto sobre la socialización nos remite a una forma de adaptación que:

"asigna al hombre una función más activamente creadora. En ella, la adaptación tiene el significado, no de un acoplamiento pasivo con el medio, sino una lucha para reordenarlo y hacerlo más acorde con los objetivos de la persona interesada. Esta definición lleva implícita la idea de una cesión por ambas partes: el ambiente se modifica, pero en este proceso la persona también sufre modificaciones. Esta es la posición interactiva." (1)

El planteamiento que se sugiere aquí es el de socializar bajo criterios menos rígidos a los establecidos institucionalmente, opuestos a una "domesticación" de acuerdo con lineamientos de comportamiento "adecuados", estereotipados y rígidamente establecidos.

En su conjunto los recursos, los contenidos y las estrategias utilizadas para la enseñanza de las ciencias sociales, proveen a los estudiantes de una serie de valores y de actitudes cuyo fin es el establecimiento de comportamientos sociales "adecuados". A su vez, estos elementos reflejan lo que significa el conocimiento para el docente así como para las instituciones educativas, definiendo procesos de socialización literalmente preestablecidos y culturalmente aceptados. Desde el nivel preescolar puede observarse, por ejemplo, que:

(1) Bigge, M. L. y Hunt, M. P., Bases psicológicas de la educación, Trillas, México, 1970, p. 121.

"existe una autoridad -la educadora-, y que sus decisiones y valoraciones respecto a lo que los niños hacen o deben hacer son definitivas y correctas. De esa lección base se desprenden casi todas las demás enseñanzas de comportamiento social; seguir instrucciones, esperar, callar, quedarse quieto, dar respuestas exactas, no interrumpir a la educadora, no jugar en el aula, no tocar el material que ella ha presentado, no correr sin que ella lo haya indicado, no desviarse del tema que se está tratando, no hacer a su trabajo manual más de lo que ella indicó y como ella lo indicó, hacer con rapidez el trabajo manual, etc." (1)

Mediante estas acciones los niños van apropiándose de las conductas solicitadas por el mundo social que los rodea. Aprenden a conducirse y a comportarse en clase en forma muy específica, integrándose a un mundo social determinado por la autoridad, en el cual tienen pocas o nulas oportunidades de participación y donde sus conductas son continuamente reguladas por agentes externos.

Abordar el estudio de las ciencias sociales desde una perspectiva socializante, interactuante y dinámica, debe ser capaz de sensibilizar al niño para que sea él mismo. Debe brindarle la posibilidad de aportar sus propias experiencias y poder, a través de la interacción y del diálogo permanentes, influir en los demás y ser influenciado con una idea clara de creación de conocimientos.

(1) Bárcena, Andrea, Ideología y pedagogía en el jardín de niños, Océano, México, 1988, p. 17.

El trabajo en grupo favorece la discusión del hombre y de su problemática, de su historia, de su realidad. El niño debe asumir su propio punto de vista, confrontarlo con el de sus compañeros e ir elaborando conjuntamente un conocimiento sobre el mundo social y sobre la socialización. El trabajo grupal, orientado adecuadamente, puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de manifestarse y de conocer sus posibilidades de actuación; les puede permitir reflexionar y pensar sobre su actuación social, sobre su devenir y sobre aquéllo que conforma y ha condicionado a la sociedad mundial.

La historia personal de cada uno de los miembros del grupo, las técnicas de estudio, las técnicas de lectura reflexivas y la participación en el grupo, ofrecen pautas para la vivencia de roles, de liderazgos, de competencias, de resolución de problemas, de toma de decisiones, etc. Si las ciencias sociales promueven el estudio del hombre como miembro de la sociedad, debiera realizarse este estudio teniendo en cuenta al Hombre con los Hombres.

Desafortunadamente el niño a conocido, por medio de la escuela, a una sociedad tecnificada, fría, hostil, mitificada, conformada por héroes y villanos y de la cual es excluido él en forma indiferente. Cada acontecimiento se le presenta como una situación predeterminada e inexplicablemente validada por todos.

Por ello, la participación debe promoverse a partir de la propia necesidad del niño por sentirse involucrado con su tiempo -pasado, presente y futuro-, con su espacio

y con su circunstancia.

"Esta es la educación social que necesitan nuestros alumnos, si pensamos que deben ayudar a construir una sociedad más justa.

El contenido del currículum ha de facilitar el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento en ciencias sociales y pueda fundamentar y ampliar sus conocimientos durante toda su vida para poder dar respuesta adecuada a problemas nuevos.

Al mismo tiempo, el currículum debe adaptarse a las necesidades y características de los alumnos y dar cabida a sus intereses e iniciativas. El profesor debe ser profundamente respetuoso con la personalidad del alumno y para ello basta comprender que es el alumno quien aprende y quien ha de realizar su propia opción, quien ha de adoptar su propia ideología y asumir determinados compromisos. Este respeto profundo, este interés, esta inmensa confianza en las capacidades y la libertad del alumno es lo que permite la interacción, el diálogo, la crítica y la tolerancia." (1)

C. Procedimientos para el estudio de las Ciencias Sociales.

Es inobjetable que con la ayuda de la escuela o sin ella, cada alumno crea sus propias estrategias de trabajo intelectual. Estas pueden ser correctas o no, sencillas o complejas, generalizables o muy específicas, etc. Pero interesa que, para el estudio de las ciencias sociales, se

(1) Benejam Arguimbau, Pilar, Op. cit., p. 48.

integren esas estrategias con algunos procedimientos que favorezcan el aprendizaje de las ciencias sociales.

Los procedimientos apuntan:

"a la acción, a la manera de hacer algo, al saber-hacer; aprender y enseñar procedimientos implica que el alumno adquiere un conjunto de habilidades, estrategias, reglas o pautas de actuación, rutinas y modos de hacer, tácticas y métodos, algoritmos, etc., los cuales le convierten en práctico, competente y, quizá, experto -según el tipo y grado de aprendizaje propuesto- para afrontar significativamente su entorno." (1)

El psicólogo español Enric Valls ha elaborado un modelo de contenidos procedimentales de la Historia. Estos mismos procedimientos pueden utilizarse para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en general, e implican:

- a) el manejo de orientaciones conceptuales propios del área,
- b) un acercamiento al conjunto de métodos de investigación propio del campo de estudio, y
- c) el uso adecuado en el aula de aquellos instrumentos óptimos para el desarrollo de las actividades escolares.

El primer grupo de procedimientos se refiere al tratamiento de conceptos, ideas, hechos y datos propuestos en el currículum de las ciencias sociales.

(1) Valls, Enric, "Los procedimientos. Su concreción en el área de historia", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 168, p. 33.

"Así, los hechos del pasado pueden ser leídos, atendidos, memorizados; en cambio, las nociones de cambio, continuidad, tiempo histórico y causalidad requieren otro tipo de habilidades para ser comprendidas significativamente; y también son otras las habilidades para explicar e interpretar la conexión de los hechos, o para deducir inferencias de ellos." (1)

En el segundo grupo se incluyen aquellos conocimientos que permiten acercar al estudiante con el método de investigación propio de las ciencias sociales.

"Son quizá los procedimientos más conocidos, que se proponen a veces sólo como recurso motivador: la búsqueda de fuentes, su lectura, la ordenación de los datos, su verificación a partir de evidencia, la toma de decisiones, la elaboración de interpretaciones mediante el análisis causal, el uso de analogías, ponerse en el punto de vista de quien vivió ese acontecimiento, etc." (2)

El tercer grupo de procedimientos, llamados de instrucción por Valls, sirven para hacer objetivos y manipular los contenidos sociales. Por ejemplo

"la construcción de maquetas, la lectura de mapas y monumentos, el montaje de exposiciones, la confección de diarios, murales, calendarios, la preparación y realización de entrevistas, el aprovechamiento de las visitas a museos, el trabajo como arqueólogo, la dramatización y simulación de acontecimientos, etc." (3)

(1) Ibid ., p. 35.

(2) Ibidem.

(3) Ibid ., p. 36.

Estos procedimientos deben complementarse con los contenidos del programa y con los objetivos generales del área. Además, coordinarse con el tipo de información y de habilidad que se quiera ejercite el educando.

Aunado a esto, Tirado Segura propone que la revisión de los períodos históricos debe hacerse

"de acuerdo a lo que Ausubel llama la diferenciación progresiva, la cual consiste en ofrecer primero un esbozo de los fenómenos más sustantivos y sobresalientes de la materia de estudio, para que progresivamente se vayan diferenciando y enseñando los fenómenos en sus detalles más específicos." (1)

Estas últimas consideraciones se relacionan con el uso de recursos alternativos que amplíen las informaciones de los niños. El libro de texto no puede seguir siendo considerado como la única fuente informativa de referencia. El conocimiento de otras fuentes es imprescindible. Se debe acudir a ellas para elaborar pequeñas investigaciones bibliográficas que amplíen el detalle presentado en el libro de texto. Fomentar la búsqueda de información en forma independiente, rompe de alguna forma la dependencia del niño hacia su maestro y hacia el libro de texto como los únicos proveedores de información en la escuela.

Por otra parte, no pasa desapercibido aquí que los alumnos tienen concepciones propias sobre situaciones sociales. Estas sirven como marco de referencia para los estudios que realizan.

(1) Tirado Segura, Felipe, Op. cit., p. 6.

"Estas ideas, que han recibido designaciones como esquemas de conocimiento, esquemas o marcos alternativos, ideas previas o representaciones, entre otras, tienen un papel decisivo como marco de asimilación de nuevos conocimientos, por lo que se ha defendido que es necesario contar con ellas para que se produzca un aprendizaje significativo." (1)

Durante la discusión estos esquemas se vuelven funcionales. El niño da coherencia, desde su propia lógica, a lo que bajo cánones más científicos y rígidos pudiera parecer contradictorio. Esto debe utilizarse, pero también debe diferenciarse de la aparición de situaciones caprichosas o ficticias que pudieran presentarse en el aula. Estas últimas pudieran confundir a los miembros del grupo acerca de los criterios de trabajo establecidos para las ciencias sociales.

Ante la existencia de estos esquemas de referencia, con los cuales el niño visualiza los hechos en forma personal y, muchas veces, aislada, la lectura y la discusión le ofrecen ciertos principios reguladores de la información. La lectura y la discusión son dos estrategias favorables a la adecuación de los esquemas referenciales del niño para el estudio y manejo de su realidad circundante.

La lectura y la discusión son dos formas de participación en la construcción de las ciencias sociales, y como tal deben contribuir también a la discriminación entre hechos y opiniones, pero también conducir al niño a estable-

(1) Cubero, Rosario, Op. cit., p. 57.

cer diferencias en el manejo de elementos reales de los elementos ficticios.

Resta una situación por clarificar, y es ¿cómo deben ser enseñados los procedimientos planteados?... ¿por imposición?, ¿en forma improvisada?, ¿por repetición?

La respuesta no puede ser muy precisa, dado que ello depende de la instrumentación didáctica de cada profesor. Sin embargo, para los efectos de este estudio puede delimitarse un perfil de desarrollo, donde sea el profesor quien ayude

"a estimular al alumno a darse cuenta de sus propios procesos de actuación y exigirles participación, conciencia, reflexión y control sobre las propias actividades. Más en concreto, se trata de discutir los caminos escogidos, las dificultades encontradas para seguir generando actividad productiva; preguntar cómo se podría haber llegado mejor a la meta; solicitar una descripción del camino que se sigue mientras se ejecuta o elabora el procedimiento; e incitar a la recuperación del conocimiento de ese camino, si el procedimiento se ha convertido en algo automatizado. O sea, se trata de poner el acento más sobre los procesos que sobre lo producido, no sobre lo que hacen los alumnos, sino sobre cómo lo hacen." (1)

(1) Valls, Enric, Op. cit., p. 34.

3. Consideraciones psicopedagógicas para el estudio de la Historia.

Justo quince días antes de que iniciaran las actividades escolares con los alumnos de educación primaria en el ciclo escolar 1992-1993, los docentes revisaron los materiales que la Secretaría de Educación Pública distribuyó y en los cuales se determinaban los lineamientos curriculares y didácticos por seguir. Una de las sorpresas manifestadas consistió en comprobar que efectivamente la política educativa de Modernización Educativa anunciada tres meses atrás se estaba formalizando, aunque sin la posibilidad inmediata de una discusión académica al respecto.

Hubo lineamientos específicos para cada una de las disciplinas de trabajo. Y aunque en algunas de ellas únicamente se hicieron algunas acotaciones menores, aunque realmente significativas como en el caso de Español y Matemáticas, la polémica surgió cuando se oficializaba la sustitución del área de ciencias sociales por el tratamiento de las materias de historia, geografía y civismo. Tal situación se presentó al reformularse sobre la marcha, de modo apresurado, la enseñanza de la historia y no la del español y las matemáticas.

Ante los embates de la opinión pública, representada por diarios y revistas culturales de la capital del país, apoyados por sindicatos e instituciones educativas, se tomaron espacios en forma inesperada acerca de una discusión

más formal sobre los alcances, estrategias y recursos utilizados para la enseñanza de la historia de nuestro país en este nivel educativo. En particular, el centro de los comentarios lo constituyeron los nuevos libros de texto de Historia de México para 4o., 5o. y 6o. grado, así como las Guías de Historia de México para los maestros.

Las tendencias de opinión fueron diversas, contrapuestas e, incluso, algunas radicales. El debate que era necesario atrajo la atención de articulistas periodísticos así como de revistas culturales, políticas y educativas. Acciones que fueron aprovechadas por la Secretaría de Educación y por diversas instituciones educativas para obtener algún consenso al respecto. Sin embargo la situación fue poco provechosa para la concepción propia de la Historia como un cuerpo específico de conocimientos inmerso en el plan de estudios de la educación básica.

La mayor parte de la intensa discusión tuvo la notable característica de referirse más a las convicciones históricas, políticas o morales de los debatientes y menos a las características psicopedagógicas que implica la articulación de la enseñanza de la Historia como asignatura.

"... en el momento de su aparición, antes de volverse instrumentos de enseñanza, los libros de texto han sido foros catárticos donde se desahogan tensiones políticas acumuladas y diversas inconformidades públicas." (1)

(1) Aguilar Camín, Héctor. "El contexto de los textos. Libros de texto.", en Nexos, México, No. 178, octubre de 1992, p. 33.

Ante la insistencia de por qué volver al estudio de la historia nacional, una de las razones argumentadas oficialmente es la situación sintomática de crisis en el sistema educativo, según la cual es evidente la pérdida del sentido histórico en la población mexicana.

"No es una casualidad que en los colegios latinoamericanos se haya deteriorado profundamente el aprendizaje de la historia. Existe una real pérdida de la memoria, que incide en la formación de una juventud sin lazos culturales conscientes con su pasado y, por lo tanto, sin la perspectiva necesaria para proyectar su futuro."
(1)

Incluso, en el propio Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se presenta como referente de la inclusión de la historia como materia en el plan de estudios el deseo de subsanar las deficiencias de los alumnos en el conocimiento de la historia de México, para lo cual se determinó, incluso, que el ciclo escolar 1992-1993 sea declarado "Año para el Estudio de la Historia de México".

No es de extrañar que las reflexiones sobre la enseñanza de la historia se hayan planteado con tanta vehemencia y causado desasosiego en el ámbito cultural, pues esta disciplina induce por sí misma al cuestionamiento de los propios actores del proceso educativo, profesores, alumnos y sociedad entera.

(1) Puiggrós, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Patria-CNCA, México, 1990, p. 14.

Por ello, y a manera de sugerencia, es preciso que se concentren los esfuerzos por intentar:

1) Conciliar las diversas opiniones de los especialistas sociales sobre las concepciones de los acontecimientos históricos presentados en los libros de texto.

2) Confrontar tales puntos de vista con las convicciones de los maestros responsables de la enseñanza de la historia.

3) Incluir en la discusión la diversidad multicultural, multiétnica y multisocial del país.

4) Distinguir convenientemente en una parte del análisis, entre los enfoques sociales de la información histórica que se presenta y los manejos didácticos de tales contenidos.

5) Evidenciar que la pretensión de neutralidad, al hablar de los contenidos históricos, es sólo declarativa puesto que siempre a partir de los mismos datos se obtienen enfoques diferentes.

6) Dirigir la atención hacia los libros de texto de historia como uno de los recursos disponibles en el aula, pero no como el único recurso pues no es capaz de resolver todos los problemas de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, rescatar que su función en el proceso exige que sean instrumentos de referencia claros, suficientes y con la información adecuada.

7) Involucrar explícitamente al pedagogo como un profesional que interviene en la problemática no como cuestio-

nador del contenido histórico en sí, sino como cuestionador de la articulación curricular de la historia organizada como asignatura.

8) Evaluar la pertinencia de los cambios por asignaturas desde el punto de vista psicopedagógico, aludiendo a los procesos mentales que se ponen en juego para que el niño aprenda historia.

En este trabajo se rescata al último de los elementos mencionados anteriormente dada la particularidad de la historia como una disciplina que requiere ser definida de acuerdo con la metodología que respalda su estudio y que constituye la parte central de esta investigación.

Aquí se concibe a la historia no como una simple sucesión de hechos históricos, de acuerdo como lo plantearía alguna postura positivista. La metodología propuesta en el proyecto de lectura participativa le ofrece a la historia la posibilidad de ser abordada a partir de la comprensión y explicación de los hechos pasados utilizando un marco conceptual derivado del planteamiento de conjeturas por parte del niño, sin que deban constituirse propiamente en hipótesis que deberá probar o disprobar. La intención es abordar el trabajo a partir de la historia como narración, en primera instancia, y a partir de ello conseguir el logro de objetivos de conocimiento, de técnicas y destrezas y de actitudes.

"Dentro de los objetivos de conocimiento es necesario plantearse como punto de partida el dominio de un vocabulario específico que ayude a

la formación y comprensión de conceptos. Los objetivos de adquisición de técnicas y destrezas cobran una gran importancia en un proyecto de enseñanza activa; la búsqueda, elección y valoración de fuentes de todo tipo (orales, escritas, arqueológicas, artísticas, folklóricas...), la lectura de mapas, manejo de estadísticas, interpretación de gráficos son algunas de las variadas técnicas posibles. Objetivo de la enseñanza de la historia es no sólo enseñar dichas técnicas, sino determinar su adecuación a cada problema concreto. Los objetivos de creación de actitudes no pueden tampoco estar ausentes en una metodología activa de la historia. Su finalidad es conseguir una reacción valorativa ante los hechos históricos, reacción que dependerá, naturalmente, de la escala de valores que se maneje." (1)

En lo que se refiere a las posibilidades cognitivas de los niños para aprender los contenidos y conceptos histórico-sociales debe desecharse la idea de que es suficiente con que al niño se le presente una sucesión ordenada de hechos, fechas o personajes para que aprenda sin dificultad los contenidos históricos y pueda, además, tener una visión completa del mundo en que vive. Estos argumentos son derivados de una concepción tradicional de la enseñanza de la historia según la cual el trabajo histórico ya está hecha y lo que se entrega a los alumnos es una serie de discursos por medio de los cuales se presentan los resultados del verdadero historiador. A los alumnos sólo les corresponde aprender tal o cual discurso.

(1) "Historia", en Diccionario de las Ciencias..., p. 728.

Si en contraposición con esto se pretende que los niños realicen un trabajo de reestructuración de los datos que se le presenten, reubicándolos en su propio esquema de relaciones temporales y causales, deben conocerse entonces, precisamente, las características de los alumnos de educación primaria en relación a sus capacidades para la comprensión de los fenómenos histórico-sociales.

Según Louis Not, para que el sujeto pueda proceder con un criterio histórico, desde la perspectiva de aplicación de los procesos de interestructuración basados en los aportes de Piaget, debe atravesar por cuatro niveles de conocimiento.

1er. nivel.- Ya desde los ocho o nueve años de edad el niño puede organizar lógicamente el tiempo histórico. A partir de los datos que retoma de las narraciones históricas, el niño puede ir clasificando por series de eventos. La con jun ción del dato como vestigio y su ubicación en determinado momento y espacio constituye la historia-narración tan necesaria en el segundo y tercer ciclo de educación primaria.

"A partir de estos datos de hechos es posible hacer adquirir el sentido de las fechas y de las duraciones, la relación entre lo más o menos durable y el antes o el después." (1)

2o. nivel.- En éste, el alumno que está próximo a abandonar la escuela primaria puede clasificar acontecimiento

(1) Not, Louis. Op. cit., p. 394.

tos dados en series de la misma naturaleza: económicos, científicos, institucionales, etc. El niño puede superar la idea de que la historia está hecha solamente de guerras y tratados. El niño puede hacer construcciones cronológicas sencillas entre dos acontecimientos sobresalientes o más y puede advertir, además, que las diferentes series de acontecimientos tienen sus antecedentes en otras series clasificadas.

3er. nivel.- Hasta que el niño ha consolidado su pensamiento formal es capaz de ordenar en paralelo diferentes series de acontecimientos. En este nivel puede abstraer, comparar y distinguir entre culturas o acontecimientos ocurridos en tiempos más o menos contemporáneos históricamente hablando. El sujeto puede evidenciar aquí

"... las nociones y los procesos de independencia y de interdependencia, de progreso y de decadencia, de filiación y de ruptura, de equilibrio y de crisis, de competencia, de hegemonía y también de subordinación, nociones todas que permiten relativizar la de civilización y de escapar de un etnocentrismo pernicioso." (1)

4o. nivel.- Aquí, donde la enseñanza de la historia se hace explicativa y objetivamente crítica, corresponde con la mentalidad del adolescente en cuya edad se afianza la trama temporal y funcionan sin dificultad las operaciones que permiten modificar, adaptar o asimilar esa trama en el tiempo.

(1) Ibid., p. 395.

Al sujeto no se le dificulta más la localización de los acontecimientos en el tiempo y en el espacio; los procesos de clasificación cronológica o por categorías ya están definidos, la curiosidad se orienta hacia la investigación de leyes y suelen interrogarse los adolescentes sobre el sentido de la existencia, sobre las estructuras sociales y más generalmente sobre el mundo mismo. Aquí es oportuno el análisis causal y crítico.

"También a esta edad la personalidad se abre a otras dimensiones, sobre todo sociales y políticas, y el momento es favorable para desarrollar las dos ideas importantes de este tenor: el hombre está en la historia y él hace la historia."

(1)

Como puede notarse, es difícil que el niño que cursa la educación primaria, aún el de los últimos grados escolares, pueda comprender y asimilar en detalle las implicaciones de los cambios históricos.

"Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido otros regímenes políticos, sociales o económicos distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata." (2)

Juan Delval ha identificado las dificultades más generales a las que el niño se enfrenta para poder comprender

(1) Ibid., p. 396.

(2) Delval, Juan. Op. cit., p. 313.

la historia. Todas ellas planteadas desde la perspectiva de la psicología del desarrollo elaborada por Piaget.

- Se comprende la historia como elementos aislados y acontecimientos desconectados entre sí.

- La asociación entre fechas y nombres o acontecimientos se dificulta al no ser capaz de entender aún lo que está muy alejado en el tiempo y en el espacio.

- Tiene dificultades para construir una noción del tiempo objetivo con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él.

- Se le dificulta entender otras formas de vida como respuestas de necesidades humanas reales.

- El egocentrismo y el sociocentrismo no le permiten percibir otras formas de vida como lo más natural, sino como desviaciones de pueblos extraños.

- Se le dificulta entender la acción de múltiples factores que interactúan en las conductas de los personajes de la historia.

- Se resiste a abandonar una posición realista de la historia en la que los datos hablan por sí mismos. Las narraciones y documentos históricos los toma como algo indiscutible y de lo cual no puede dudarse.

"De todo esto podemos concluir que las ciencias sociales hay que enseñarlas tratando de sumergir al niño en el ambiente social y ayudándole a entenderlo. Cada aspecto de la vida social puede dar lugar a preguntas, a problemas y la función del profesor es ayudar a que el niño se plantea esos problemas y encuentre vías para entenderlos.

El tema de la construcción de la historia, de la realización del trabajo histórico es lo más importante que le podemos enseñar al niño en este terreno. Y, sin embargo, es probablemente lo que menos se le enseña en la actualidad." (1)

(1) Ibid. p. 317.

CAPITULO V

BASES PARA UNA PROPUESTA DE LECTURA PARTICIPATIVA.

Hasta ahora se han planteado algunos elementos sobre la forma como le es presentada y solicitada la información a los estudiantes en el aula. La metodología adoptada presenta una estructura interna altamente condicionada para que los alumnos admitan como propia, al menos durante un tiempo, la información captada. El trabajo escolar recibe fuertes apoyos perceptivos a través de los textos impresos, pero el manejo de la situación ofrece poca oportunidad a estudiantes y maestros para compartir en un plano menos formalizante o "institucionalizante" los contenidos de la educación.

Es por todos conocida la pasividad que le corresponde adoptar al estudiante durante el proceso educativo tradicional. Aquí se lee, se memoriza, se repasa y se repite la

información. La participación es eminentemente mecánica, irreflexiva y, en muchos casos, estereotipada. Se supone equivocadamente que quien conoce o aprende mejor, es quien repite con mayor fidelidad-cantidad la información recibida por cualquier canal comunicativo.

Participar no es hablar por el hecho de hablar, acusar por acusar o proponer por proponer. Estas tres habilidades precisan argumentar con conocimiento de causas, así como contar con información suficiente y clara. Por otra parte, la participación no es un proceso aislado, sino generado en función de un grupo de pertenencia.

Si este no es el sentido de la participación, no puede pensarse entonces en el enriquecimiento a través del contacto entre los miembros de un grupo. Es obvio que una da a la participación debe plantearse una práctica que la permita y que sea adoptada como un elemento esencial dentro de la relación pedagógica.

La participación es la manifestación del sujeto ante su grupo de pertenencia. Su finalidad es contribuir al mantenimiento del grupo así como a la resolución de tareas que incluyan al sujeto específica o implícitamente.

La participación no se da exclusivamente a través de conductas observables. Un sujeto se considera participativo cuando se involucra con los actos y las acciones de sus compañeros y cuando confronta sus puntos de vista para la toma de decisiones individuales o grupales. Participar es mostrarse sensible hacia las actividades desarrolladas por los demás y tomar partido.

Hasta ahora, en nuestras escuelas, la participación de los estudiantes se ha movilizado a través de las decisiones del maestro. El como autoridad ha incitado la participación del estudiante dentro de una práctica autoritaria. Para los fines de este trabajo, la participación requiere un alto grado de compromiso compartido por maestros y alumnos.

Un esquema de participación activa debiera dar pautas para que ésta fuera voluntaria, deshinibida, reflexiva, de cuestionamiento constante, centrada en la tarsea, desalienante, de pronunciamiento, de búsqueda permanente, y, de índole individual como grupal.

En una relación de comunicación participativa

"el alumno no es polo terminal del proceso, sino parte activa del mismo; no está al servicio de un sistema, sino a la inversa. La participación implica la ruptura del monopolio en la elaboración de mensajes y en el manejo de los medios. El esquema emisor-receptor no resulta válido. Hay que tender a grupos participativos donde la división informador maestro y alumno informado desaparezca." (1)

Participar es fundamentalmente comunicar y alude precisamente a tener parte en un evento o situación particular y compartir algo de ello con alguien.

La propuesta de lectura participativa que aquí se plantea, se ubica dentro del ámbito de la didáctica, sin dejar

(1) Prieto Castillo, Daniel, "La comunicación educativa como proceso alternativo", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1984, No. 8, p. 36.

de considerar los elementos anteriores, implícitos en los marcos epistemológico, psicológico y social que los fundamentan.

Con el nombre de lectura participativa se define un proceso de lecturización (1) no reducido únicamente al plano expresivo y discursivo de la lengua escrita, sino que abarca el manejo de tres elementos inseparables y mutuamente influenciados entre sí. Estos elementos son: la lectura en sí misma como un proceso de autoafirmación individual; el diálogo como proceso colectivo de trabajo y recuperador de las experiencias lectoras previas; y, finalmente, la expresión escrita como proceso de recuperación de las actividades anteriores. Esta propuesta redefine algunas de las funciones de maestros y alumnos, antes, durante y después del acto lector.

En primer término, adjetivar esta propuesta como lectura PARTICIPATIVA, admite la existencia de modalidades lectoras no participativas. En éstas se percibe claramente la posición que guarda la lectura con respecto de la estructuración del conocimiento y del tipo de aprendizajes generados, así como de los roles asignados a estudiantes y maestros.

(1) Lecturización.- Término acuñado por el francés Jean Foucambert, según el cual el alumno interioriza que saber leer es inseparable de la elección de la manera de leer un texto y que éste es inseparable del tipo de texto que se trate, de nuestro interés por él y del tiempo que pensemos o podamos dedicar a esta lectura.

Véase, Foucambert, J., Cómo ser lector, LAIA, Barcelona, 1989.

Resumiendo, puede caracterizarse como lectura no participativa a aquélla que:

- 1) Presenta la información del libro de texto como la única versión de los hechos.
- 2) Obliga, tendenciosamente, al niño a aceptar el discurso impreso como el saber universal.
- 3) Confina al lector a captar y responder afirmativamente al mensaje recibido, sin ninguna posibilidad de crítica, de ruptura o de participación.
- 4) No admite la confrontación entre las ideas del lector novato, con las del autor experto.
- 5) No considera las expectativas, necesidades, intereses, etc., del lector al momento de someterlo a leer.
- 6) Supedita la descripción de los textos a las experiencias de los niños. Cuando permite el rescate de las experiencias de los lectores, lo hace más como una estrategia de entretenimiento que de intercambio genuino.
- 7) No promueve el intercambio de los puntos de vista entre los alumnos lectores. La comunicación es unidireccional: del maestro a algún estudiante o viceversa.
- 8) Delega en el maestro la elaboración de los mensajes y el manejo de los textos (identificación de ideas principales, resúmenes, etc.) Se atiende a las peticiones exclusivas del maestro.
- 9) Se limita únicamente a la decodificación.
- 10) Basa su comprensión en el copiado y resumen de textos. No persigue la reformulación de los mensajes.
- 11) No promueve su utilidad como método de aprendizaje.

1. Orientación epistemológica.

Ubicar a la lectura como una estrategia para la adquisición de aprendizajes nos remite a la cuestión fundamental de qué es el conocimiento y cómo se construye.

En los capítulos anteriores se ha descrito la influencia que ha tenido la postura empirista para el tratamiento metodológico del conocimiento en la escuela primaria. Esta postura epistemológica ha inspirado particularmente a la Tecnología Educativa. Aquí

"el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificuemos de mecanicista este modelo." (1)

Esto ha sido la fuente de métodos pedagógicos que niegan el conocimiento de lo que no se ha experimentado objetivamente. El objeto de conocimiento debe operar directamente sobre el aparato perceptivo del sujeto, de ahí la importancia de los estímulos sensitivos. El conocimiento se reduce a una copia del objeto, sin cuestionamientos de ningún tipo. El sujeto está entrenado para recibir y acatar pasivamente lo que se le enseña. El conocimiento se presenta acabado y con el carácter de validez universal.

(1) Schaff, Adam, Historia y verdad, Grijalbo, México, 1974, p. 83.

"Para los empiristas el conocimiento se adquiere por medio de los sentidos, y el sujeto es básicamente pasivo, ya que está sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúan sobre él. En el momento del nacimiento, el intelecto del sujeto es como una pizarra en blanco -una tabla rasa- y la experiencia va actuando sobre él y le va llevando a formar diversos conocimientos, cada vez más complejos. Así, a partir de las ideas más simples, asociándolas unas con otras, va formando ideas cada vez más complejas y más abstractas. El procedimiento de asociación entre las ideas es el mecanismo para formar nuevas ideas." (1)

Al saber así organizado, Louis Not lo ha llamado heteroestructuración del conocimiento. En él la función del maestro es decisiva al convertirse en el eje central del proceso educativo, pues

"quien sabe enseña a quien ignora; ello implica que primero el objeto de conocimiento ha sido asimilado por el agente, al punto de volverse uno con ese objeto (quien enseña la matemática es más o menos matemático, el que enseña la historia es más o menos historiador, etc.); la consecuencia es importante ya que en la situación pedagógica es entonces el objeto lo que determina, fundamentalmente, la acción que ejerce el agente (maestro) en el paciente (alumno)." (2)

Así, el conocimiento se legitima en el actuar del maestro. Este detenta el saber y el control de los estímulos necesarios para contribuir a la transformación del alumno. El niño se aliena a sus demandas.

(1) Delval, Juan, Op. cit., p. 46.

(2) Not, Louis, Op. cit., p. 9.

En este trabajo, el proyecto de lectura participativa confía en las posibilidades de los alumnos. Reconociendo su carácter de sujetos pedagógicos, es decir, considerándolos como agentes de iniciativas para la acción; como fuente de acciones. El carácter de sujeto se evidencia cuando el individuo toma conciencia de sus propios estados o circunstancias.

Schaff ha señalado que reducir al sujeto al simple aparato perceptivo, limitado biológicamente a registrar los estímulos externos -postura empirista-, no hace diferente al hombre del animal.

"Sólo el individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva. Con esto se hace evidente que esa relación no es ni puede ser pasiva; que su (SIC) sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento y que, por consiguiente, siempre es en una acepción determinada de esos términos, un proceso subjetivo-objetivo. (...) El sujeto cognoscente no es un espejo, ni un aparato que registre pasivamente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona." (1)

La posición epistemológica sobre la cual se fundamenta este proyecto, es en el constructivismo. El papel activo del sujeto adquiere relevancia, pero no en el sentido de considerar como única realidad los productos mentales, como lo llega a proponer la postura racionalista.

(1) Schaff, Adam, Op. cit., pp. 93-94.

El constructivismo propone

"una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad." (1)

La asimilación y la acomodación intervienen aquí. La asimilación del objeto a las estructuras del sujeto sucede progresivamente, a la par de la acomodación de dichas estructuras a las características propias del objeto. Sujeto y objeto son parte de un proceso permanente de construcción.

A esta postura constructivista, Not la ha llamado interestructuración entre el sujeto y el objeto.

"Cuando la acción propende a conferir una estructura al objeto, a modificar aquella de la que está provisto o a reconstruirla en otro plano (por ejemplo, de la realidad física a la representación mental), la acción recibe el nombre de estructuración. La interacción entre (A) y (B) se convierte en interestructuración cuando (A) actúa en la estructura de (B) y (B) en la estructura de (A), aunque sólo sea en uno u otro caso para reproducirla sin cambiarla en na da, lo cual podría llamarse estructuración idéntica." (2)

El conocimiento surge de la interacción entre el sujeto y el objeto. Los elementos intervinientes son los esquemas de asimilación del sujeto y las propiedades del objeto. Los esquemas referenciales del sujeto son esenciales para aprehender las propiedades del objeto.

(1) Ibid ., p. 86.

(2) Not, Louis, Op. cit., p. 12.

La asimilación es una forma de estructuración mental del objeto. Como el objeto tiene características propias, independientes a las incluidas en los marcos referenciales del sujeto, el objeto obliga a estos esquemas a reorganizarse para lograr ser adaptados por él. A esta característica del constructivismo se le llama interaccionismo.

También subyace en esta postura una perspectiva relativista. Se considera que el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción. No se puede otorgar validez absoluta y universal a cualquier idea, dado que el conocimiento humano no depende sólo del objeto conocido, sino además de las circunstancias y características del sujeto cognoscente. Esta idea no debe igualarse con la del escepticismo.

De acuerdo con el relativismo, un constructivista

"tiene poco o ningún interés en las 'verdades eternas'. No obstante, tiene una gran preocupación por las verdades definidas en forma relativista. (...); el conocimiento es un asunto de interpretación humana y no una descripción literal de lo que existe fuera del hombre." (1)

El interaccionismo y el relativismo, aplicados al proceso de adquisición de conocimientos en la escuela, tienen implicaciones muy importantes en el proceso de aprendizaje.

"A lo largo de este proceso, pueden darse asimilaciones incompletas o incluso defectuosas de los contenidos que son, sin embargo necesarias para que el proceso continúe con éxito; la enseñanza debe plantearse de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender, etc.

(1) Bigge-Hunt, Op. cit., p. 384.

En suma, la aproximación constructivista, señala que el alumno como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción." (1)

Una pedagogía afianzada en el constructivismo acepta la duda como producto de la reflexión. La duda genuina contribuye a la búsqueda y a la clarificación de los esquemas referenciales del sujeto. El error y la contradicción también son considerados como fuente de conocimientos.

Ante estos elementos el maestro debe asumir el rol de facilitador, en la medida que involucre al estudiante con experiencias de aprendizaje dirigidas a la creación del saber y no a su reproducción.

En este contexto, el aprendizaje de la lectura participativa no puede concebirse como una práctica atemporal, neutral o ideal acerca de la realidad. De hecho, todo texto escrito es una representación específica de lo que existe, independientemente de la forma o características que el lector atribuya a los materiales leídos. Un texto no es simplemente el objeto sobre el cual se desarrolla la lectura; éste es una representación codificada por el autor de lo real cotidiano -en el caso de las ciencias sociales-.

Un lector asumido como sujeto dentro del proceso de lectura, aspira al diálogo o confrontación de ideas, como oportunidad para descifrar y reinventar el mundo, teniendo cuidado en que

(1) Delval, Juan, Op. cit., p. 47.

"... ninguna de estas afirmaciones debe ser tomada como si quisiera decir que cada persona construye literalmente su mundo; más bien en cualquier campo de las ciencias, relaciones sociales, moralidad y aún religión, cada individuo construye no el mundo, sino sus nociones del mundo." (1)

Un texto es una propuesta que se confronta de múltiples formas y bajo perspectivas diversas, dependiendo del interés y las habilidades del lector. Pero en un proyecto participativo no se visualiza al texto como verdades que deban convencer, sino como punto de partida.

2. Orientación de la psicología educativa.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel orienta el marco de referencia para la lectura participativa. Este tipo de aprendizaje, en particular el receptivo, es retomado aquí.

Las tesis de Ausubel pueden ser aplicables al proceso de la lectura, una vez adquirida ésta como proceso de decodificación. Por otra parte, el aprendizaje significativo establece una relación estrecha con la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

El aprendizaje significativo no es una condición para que ocurra el aprendizaje, sino que se convierte en una dimensión o concepción de las tareas de aprendizaje. Ausubel establece dos dimensiones de cómo puede ocurrir el

(1) Bigge-Hunt, Op. cit., p. 388.

aprendizaje; aprendizaje por repetición o aprendizaje significativo; y, por otra parte, dos condiciones acerca de como pueden ocurrir estos aprendizajes: por recepción o por descubrimiento.

De aquí resultan cuatro clases o dimensiones diferentes de aprendizaje: aprendizaje por recepción significativa, aprendizaje por mecanización, aprendizaje por descubrimiento significativo, y, aprendizaje por descubrimiento por memorización.

De estas cuatro clases el proyecto de lectura participativa retoma elementos del aprendizaje por recepción significativa, pues bajo esta modalidad se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio. En este tipo de aprendizaje

"el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material (...) que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura." (1)

Pero esto vá más allá, al adjetivar al proceso como significativo, el cual involucra la adquisición de significados nuevos. Una vez que el estudiante reconstruye lo que conoce, en función de nuevos significados, puede establecerse la consumación de un aprendizaje significativo.

(1) Ausubel, David P., Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México, 1976, p. 38.

Para Ausubel, el significado es la relación sustancial de un material con la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende. Esto es, se atribuye significado al material, objeto de aprendizaje, a partir de lo que ya se conoce o mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos significados son adquiridos, diferenciada e independientemente, por cada uno de los alumnos.

El término significativo se opone al aprendizaje de materiales sin sentido, y puede, por lo tanto, ser aplicable tanto a contenidos como a materiales que pudieran ser aprendidos. En relación a los contenidos, existe aprendizaje significativo cuando

"la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así." (1)

Para ello, la actividad realizada por el alumno debe ser potencialmente significativa. Debe relacionarse intencionada y flexiblemente a su estructura cognoscitiva. En otros términos, se requiere que el alumno disponga de conocimientos previos y pertinentes que permitan abordar nuevos aprendizajes. La disposición de cierto bagaje de conocimientos permite atribuir significado a nuevos materiales..

La estructura cognoscitiva (marco referencial de conocimientos) alude...

(1) Ibid ., p. 41.

"tanto (al) contenido sustancial de la estructura de conocimiento de un individuo como (a) sus propiedades de organización principales dentro de un campo específico de estudio, en un momento dado." (1)

Por otra parte, el aprendizaje por recepción significativa no puede ocurrir si no existe madurez cognoscitiva en el sujeto. Esta madurez se refiere principalmente a la capacidad para comprender conceptos y proposiciones expuestos verbalmente, en forma oral o escrita, sin contar necesariamente con experiencias empíricas ni concretas. A partir de los eventos o conceptos conocidos, el niño debe abstraer nuevas situaciones para establecer generalizaciones, apropiándose de nuevos referentes por transferencia o por extensión.

"Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y convenientemente organizada, surgen significados precisos y faltos de ambigüedad que tienden a retener su fuerza de dissociabilidad y disponibilidad. Si, por otra parte, la estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, esto tenderá a inhibir el aprendizaje y la retención significativos." (2)

Pero la significatividad también se aplica al material que puede ser motivo de aprendizaje. Si por una parte es fundamental la estructura cognoscitiva del niño, por otra, los estímulos que éste recibe no pueden dejarse al azar. Mientras que para un modelo de enseñanza-aprendizaje de

(1) Ibid ., p. 156.

(2) Ibidem

orientación conductista, los materiales educativos deben resultar atractivos, pues la ejercitación sensual es determinante; para el aprendizaje significativo los materiales de trabajo deben ser también potencialmente significativos. El estudiante debe trabajar con estos materiales con la idea de otorgarles significados nuevos y diferentes. El material potencialmente significativo

"no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana." (1)

A la característica intencionada del material, Ausubel la llama relacionabilidad no arbitraria, y a la relación flexible con el material la llama relacionabilidad sustancial. Se trata de que la información o el contenido propuesto al estudiante sea significativo desde el punto de vista de la estructura interna del propio material. Que sea coherente, claro y organizado; no arbitrario ni confuso. Es muy importante la existencia de significados lógicos en los contenidos presentados por cada disciplina. Estos significados lógicos existen en un material

"cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro de la capacidad de aprendizaje humano" (2)

La correlación entre el significado lógico de un material, con la disponibilidad de ideas pertinentes del es-

(1) Ibid ., p. 57.

(2) Ibid ., p. 63.

tudiante que aprende, es prerequisite para la significatividad potencial de dicho material. Pero el sentido lógico de un material no está en función de su validéz lógica, si no en el sentido de su estructura interna, "está en función de la plausibilidad, la lucidez y la intencionalidad del material." (1)

Para mantener la lógica interna en la estructuración de los materiales de estudio, Ausubel sugiere ocho aspectos a tomarse en cuenta en su tratamiento:

1) Congruencia entre las definiciones presentadas y uso de un lenguaje claro. Empleo de términos precisos, congruentes y faltos de ambigüedad; definición de todos los términos nuevos antes de usarlos.

2) Uso de apoyos empírico-concretos y de analogías pertinentes. Alusión continua a referencias específicas conocidas por los estudiantes, así como a ejemplos y comparaciones.

3) Estimulación de un enfoque activo, crítico, reflexivo y analítico por parte del alumno, consistente en el planteamiento de actividades que lo involucren con el material de estudio. Estas actividades deben alentar a los estudiantes a reformular las ideas presentadas en términos de su propio vocabulario, sus propias experiencias y la estructura de sus ideas.

4) Presentación explícita de los contenidos, acordes tanto con la lógica y metodologías propias de cada disci

(1) Ibid ., p. 381.

plina, como con la metodología específica de su enseñanza y de su aprendizaje.

5) Selección y organización de los contenidos, respetando los principios explicativos e integradores del tema por desarrollar. No ofrecer información puramente descriptiva ni demasiado específica.

6) Organización secuenciada del material cuya sistematicidad debe atender a una graduación por niveles de dificultad. Deben tomarse en cuenta los esquemas cognoscitivos previos de los estudiantes así como los antecedentes generales de las materias de estudio.

7) Congruencia con los principios de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. La diferenciación progresiva plantea la programación de los contenidos a partir de sus ideas más generales, abstractas e inclusivas para, posteriormente, ir diferenciándolos progresivamente por detalles y especificidades. Por su parte, la reconciliación integradora se aplica cuando algunos materiales afines o parecidos se presentan en serie sin que haya dependencia intrínseca en su manejo. Aquí, cada parte del material es lógicamente autónomo pues no es consecuencia o antecedente de otro. Sin embargo, la presentación de temáticas similares es importante, pues

"Los elementos de una secuencia paralela, aprendidos primero, desempeñan una función de orientación e inclusión con respecto a los elementos expuestos ulteriormente. Estos son aprehendidos e interpretados en función de las comprensiones y paradigmas existentes, proporcionados por las ideas análogas, familiares, ya aprendidas y es-

tablecidas en la estructura cognoscitiva. En consecuencia, para que tenga lugar el aprendizaje de ideas nuevas y desconocidas, éstas deben ser adecuadamente discriminables de las ideas familiares ya establecidas." (1)

8) Empleo de organizadores previos. No condensados o resúmenes de las nuevas ideas, sino breves pasajes expositivos que otorguen elementos relevantes a los nuevos conceptos. Se formulan en términos familiares para el alumno, utilizando ilustraciones y analogías si es necesario. Su principal función es establecer un puente entre lo que el aprendiz ya conoce y lo que necesita conocer antes de aprender otros conceptos.

Hasta aquí, se ha descrito cómo el aprendizaje significativo toma en cuenta desde la revisión de los esquemas cognoscitivos de los alumnos, hasta la modificación y enriquecimiento de éstos. Al establecerse nuevas relaciones y conexiones entre los esquemas, se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos.

"Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado; dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos.

(1) Ibid ., p. 187.

Cuento más rica, en elementos y relaciones, es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones no vedosos (sic) y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos." (1)

Un elemento más, necesario para el logro de un aprendizaje significativo, es la existencia de una actitud favorable para querer aprender por parte del sujeto. La disposición del alumno para relacionar los nuevos materiales con su estructura cognoscitiva, también debe ser sustancial y no arbitraria.

"Ya que la significatividad es en gran parte fenómeno personal, podrá lograrse sólo cuando el individuo esté dispuesto a realizar los esfuerzos activos, indispensables para integrar el material conceptual nuevo en su singular marco de referencia. (...) Si el aprendizaje ha de ser activo, la responsabilidad principal deberá recaer en el alumno. Son éstos, y no los profesores, quienes necesitan hacer más preguntas e interesarse más por formular los problemas percibidos que por aprender respuestas a preguntas donde no se preciben problemas." (2)

La disposición del estudiante para enfrentar el material nuevo y relacionarlo con lo que ya sabe, debe traducirse en un fuerte deseo por saber y entender. Debe asumir la idea de dominar el conocimiento en forma voluntaria; porque quiere (pulsión cognoscitiva). Ni los materiales

(1) Coll, César y Solé, Isabel, Op. cit., p. 16.

(2) Ausubel, David P., Op. cit., p. 421.

de aprendizaje, ni los marcos referenciales de los alumnos son capaces de brindar una recompensa significativa por sí mismos si los estudiantes no se sienten motivados para abordar los nuevos aprendizajes con profundidad.

"El trabajo real de articular las nuevas ideas en un marco de referencia personal sólo puede realizarlo el alumno. De aquí se desprende que las ideas que les sean impuestas a los alumnos, o que éstos acepten sin crítica, no podrán ser significativas en el verdadero sentido del término." (1)

En este mismo sentido, el objetivo de la incentivación para el logro de aprendizajes significativos es que el alumno atribuya sentido a las actividades que se le proponen. Dicho sentido depende, sobre todo,

"de cómo se le presenta dicha situación, del grado en que le resulta atractiva, del interés que puede despertarle y que lleva en definitiva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados. (...) Pero además hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones es posible organizar la enseñanza de tal modo que los alumnos encuentren todo el sentido al hecho de adoptar una actitud activa, implicada y participativa." (2)

3. Influencia del trabajo grupal.

Un elemento clave para la instrumentación didáctica de la lectura participativa es la influencia del trabajo

(1) Ibidem

(2) Coll, César y Solé, Isabel, Op. cit., p. 19.

grupal, derivado de la Dinámica de Grupos. La interacción grupal es el eje regulador y transformador del conocimiento operado en grupo.

Por medio de la comunicación se balancea la situación grupal y se derivan decisiones que competen a cambios en los miembros del grupo y de la estructura grupal. El trabajo grupal complementa indiscutiblemente al aprendizaje individual de los estudiantes.

El proyecto de lectura participativa confía en las capacidades y las bondades del factor humano, como diría Bleger, pues en la perspectiva de una didáctica grupal adquieren prioridad las relaciones de comunicación vertical entre el profesor y los alumnos. De ambos sujetos se exige corresponsabilidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ellos deben abordar, en forma conjunta, la experiencia de aprender, así como la de enseñar.

"Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real).

Esta concepción de aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios." (1)

(1) Pichon-Rivière, Enrique, El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I, 2a. ed., Folios, México, 1983, p. 209.

Aquí, el maestro y el alumno no son parte instrumental y estereotipada de un diseño o modelo de instrucción tecnificado y socialmente condicionante.

El aprendizaje grupal no busca establecer verdades, sino contribuir a esclarecerlas y/o a elaborarlas en lo individual, pero siempre proyectado sobre un plano social. En el trabajo en grupo no sólo se trabajan aspectos informativos o instrumentales de trabajo, sino que además se abordan las dificultades y problemas propios de la estructura grupal dinámica.

"Los integrantes del grupo no sólo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis en una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden también a leer y estudiar." (1)

Un grupo puede satisfacer las necesidades de inclusión (2), de control (3) o de afecto (4) de sus miembros, y,

(1) Bleger, José, Temas de psicología (Entrevista y grupos), Nueva Visión, Buenos Aires, p. 69.

(2) Inclusión: necesidad que experimenta y siente todo nuevo miembro de un grupo de percibirse y sentirse aceptado, integrado, valorado en su totalidad por aquéllos a los que se une.

(3) Control: necesidad que experimenta todo nuevo miembro de sentirse plenamente responsable de lo que constituye el grupo: sus estructuras, sus actitudes, su crecimiento, sus aspiraciones.

(4) Afecto: es el deseo de todo individuo pertenecer a un grupo de sentirse como insustituible en el grupo, de contar plenamente ante el grupo, de ser aceptado por lo que tiene y por lo que es.

además, puede actuar también como medio para la adquisición de aprendizajes, siendo éste último la meta común. De ahí la idea por delegar en la tarea u objetivo de aprendizaje, al liderazgo del grupo.

"La tarea es la concatenación de intereses del grupo, es el objetivo que los reúne y el instrumento que les sirve para pensar. Es también el punto de convergencia de todas las actividades y el criterio para la elección de los medios y procedimientos de funcionamiento." (1)

La tarea se convierte es el núcleo regulador del actuar del grupo, sea éste la discusión de un tema, la elaboración de un proyecto, etc.

Pero adaptar las características del trabajo grupal a las condiciones como se integran los grupos escolares en la escuela primaria, requiere de una adecuada consideración y manejo de sus rasgos distintivos. Un grupo de clase en este nivel educativo, posee características muy particulares e incluso muy diferentes de los grupos a que aluden muchos de los estudios teóricos sobre técnicas grupales o sobre dinámica de grupos.

De acuerdo con la tipología elaborada por Edith Chehaybar, acerca de la clasificación de los grupos, los de la escuela primaria se caracterizarían de la siguiente forma:

a) Por la relación entre sus miembros son grupos secundarios. Son grupos numerosos -con más de 35 alumnos en

(1) Santoyo S., Rafael, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1983, No. 11, p. 10.

promedio en el turno matutino-, cuyos contactos y relaciones se establecen en forma directa e impersonal a fuerza de la costumbre, a pesar de tener objetivos curriculares comunes y reglas precisas que son impuestas unidireccionalmente por el profesor.

b) Por su origen, son grupos artificiales. Su formación procede de una conveniencia socialmente determinada, obligada y necesaria.

c) Por su duración, no podría decirse que son grupos temporales, pues su existencia rebasa en mucho la realización de tareas de corta duración. Sin embargo, es difícil encuadrarlos también en los grupos permanentes pues al final de cada ciclo escolar existe la posibilidad de desmembramiento, al menos por parte del coordinador. Son raros los grupos que continúan su labor bajo la coordinación del mismo maestro y de los mismos elementos durante varios años.

d) Por su estructuración, son grupos formales. En ellos existen normas y reglas establecidas explícitamente, con un alto nivel de coercitividad. Por ello, sus objetivos son un tanto difíciles de alcanzar homogéneamente, y las expresiones emotivas son restringidas.

e) Por su participación, son involuntarios. Sus miembros son presionados a agruparse social e institucionalmente, lo cual precisa de un sin fin de incentivos para el seguimiento de sus objetivos.

f) Por la selección de sus componentes, son exclusivos. Pero esto está condicionado por circunstancias admi-

nistrativas y numéricas -cupo-. La exclusividad no está de terminada por la filiación celosa de los miembros. Un elemento del grupo no puede dejar de pertenecer a él por volun tad propia, a menos que sean el profesor o la familia del niño quienes así lo determinen.

g) Por el grado de afiliación, son grupos de pertenen cia. Sus miembros forman parte de él, tanto física como afectivamente, aunque obligadamente. Son parte del grupo por el sólo hecho de acatar su inclusión en él.

Getzels y Thelen resumen estas características en lo siguiente:

"1) la meta o finalidad para la cual el grupo se ha reunido es aprender; 2) la participación en el grupo es obligatoria, así como las metas; 3) los miembros del grupo no tienen derecho a la selección del jefe ni pueden apelar respecto a su jefatura; 4) otros individuos y grupos ejercen presión e influencia que son percibidas por los participantes del grupo en la clase."

(1)

La estructura de estos grupos está determinada por la institución escolar. Ella les da origen y sentido.

Pero a pesar de estas características de los grupos tradicionales, se puede fomentar el trabajo grupal participativo. Y es que muchos de los rasgos de los miembros de estos grupos son homogéneos. Son estudiantes de edades semejantes, lo cual implica muchas veces intereses análogos.

(1) Bany, Mary A. y Johnson, Lois V., La dinámica de grupo en la educación, Aguilar, Madrid, 1970, p. 45.

Además, con el correr del tiempo, un grupo, por ejemplo de sexto grado, tarde o temprano elabora una retrospectiva de su historia, lo cual influye en su comportamiento. Son grupos preformados, se conoce mejor sus integrantes y conocen a su vez lo que pueden esperar de sus compañeros, aunque estereotipadamente. Sus códigos les permiten abordar ciertas metas y tareas rápidamente.

Y aunque estos no sean elementos suficientes para afirmar la existencia de grupos propiamente, ni para abordar el trabajo en forma grupal con un amplio margen de productividad participativa, son antecedentes referenciales muy importantes para los profesores. Las ventajas para conformar un grupo, en un plazo mínimo, son muchas. Obviamente que se requiere tanto de la disposición como del conocimiento suficiente sobre la conducción grupal.

Cartwright y Zander opinan que para poder hablar de la existencia de un grupo, deben observarse las siguientes características:

- a) Que sus integrantes interactúen frecuentemente.
- b) Se reconozcan unos a otros como pertenecientes al grupo.
- c) Que otras personas ajenas al grupo también los reconozcan como miembros de éste.
- d) Acepten las mismas normas.
- e) Se inclinen por temas de interés común.
- f) Constituyan una red de papeles entrelazados.
- g) Se identifiquen con un mismo modelo que riga sus conductas y que exprese sus ideales.
- h) El grupo les proporcione recompensa de algún tipo.

- i) Las metas que buscan alcanzar sean independientes.
- j) Todos perciban al grupo como una unidad.
- k) Actúen en forma similar respecto al ambiente." (1)

Por otra parte, autores como Lewin, Moreno, Fichón-Riviére y otros se expresan del grupo como un todo. Ellos han abordado el estudio de los grupos desde una perspectiva diagnóstica y prescriptiva; sus principales conclusiones sobre el estudio de los grupos serían:

"_ El establecimiento de un plano, necesario para lograr cierta ubicación que permita encontrar elementos inherentes a la estructura grupal.

_ En todo grupo hay efectos a observar.

_ Se da la necesidad de tratar de ubicar una representación mental del grupo, considerándola como una estructura psíquica a través de la cual se pueden observar los efectos grupales, la cual da la posibilidad de explicarlos." (2)

Estas consideraciones ofrecen la posibilidad de reconstruir una historia del grupo estudiado y hacer además ciertas previsiones en función de la participación de sus integrantes.

Por un lado, se consideran las características de los miembros del grupo como determinadas por un cúmulo de experiencias anteriores. De ellas dependerá el comportamiento grupal -estructura interaccional-, así como de la inte-

(1) González Núñez, J. de Jesús y otros, Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas, Concepto, México, 1978, p. 18.

(2) Cañizo Cuevas, Gloria, Dinámica de grupos, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, México, s.f., p. 9.

racción de coincidencia, divergencias y de sus diversas representaciones de la realidad, de la tarea y del grupo.

Un grupo no es el conjunto de individuos aglutinados en un espacio y tiempo específicos, donde no existe reciprocidad en sus acciones -serialidad-; sino la integración de una estructura surgida de la interacción entre sujetos y que conlleva a cambios en cada uno de ellos.

Hablar de aprendizaje grupal precisa reconocer al docente y a los alumnos como sujetos sociales inmersos en situaciones de tipo grupal, cuya labor sea la elaboración, transformación, reformulación o reestructuración del conocimiento. La base de todo son las decisiones grupales. La intención de este tipo de aprendizaje es suscitar cambios en las conductas de los sujetos en forma equilibrada, como consecuencia de las experiencias vividas grupalmente. Estas se obtienen:

- 1) A partir de la ejecución de tareas comunes.
- 2) Del establecimiento de redes de comunicación intragrupales adecuadas a la dinámica grupal.
- 3) De la interacción misma entre los compañeros; aludiendo a situaciones de tipo informal.
- 4) De los marcos referenciales individuales.
- 5) De las estrategias de investigación individuales y colectivas serias.
- 6) Del rompimiento de los roles estereotipados.
- 7) De las aportaciones emitidas al nivel de la información, de la emoción y de la producción del grupo.

Trabajar en grupo exige un cambio de actitud hacia los elementos intervinientes en el aprendizaje. Pero, además, requiere de un compromiso diferente tanto del profesor como de los estudiantes.

Generalizando, podría decirse que el trabajo en grupo exige del profesor:

- . Dominar cierto cuerpo de conocimientos, desde el punto de vista metodológico, conceptual y epistemológico.
- . Clarificar los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- . Conocer mínimamente al grupo con quien comparte su experiencia.
- . Observar los fenómenos grupales, interpretarlos y tomar las decisiones pertinentes de acuerdo con la dinámica grupal.
- . Emplear técnicas grupales, así como sus diferentes modalidades.

. Elaborar sus propias técnicas.

Por otra parte, de los alumnos exigiría:

- . Asumir esta forma particular de trabajo.
- . Conocer la responsabilidad que ello implica.
- . Saber trabajar en equipo.
- . Reconocer que el aprendizaje se da en la interacción con el profesor, con los compañeros y con la información. Es decir, la tarea la van buscando y reconstruyendo juntos.

Tanto maestros como alumnos deberían dominar una serie de habilidades muy particulares, que influyan en el aprovechamiento de la actividad grupal. Por ejemplo:

- . Formular, expresar y fundamentar ideas.
- . Saber escuchar, ser receptivo críticamente.
- . Ser capaz de entender lo que otros dicen.
- . Analizar y comparar las ideas de otros con las propias.
- . Distinguir los hechos de las opiniones.
- . Leer con sentido crítico.
- . Resumir lo que se lee y se escucha.
- . Saber investigar.
- . Ser conciso y específico.
- . Reconocer aciertos y fallas de sí mismo, de los demás y de los recursos utilizados.

"La tarea de aprendizaje es, en esta concepción, la que dirige las acciones y participaciones. No es ya una persona, el profesor, quien domina e impone su voluntad. Este último tiene aún un papel importante, que es el de constituirse en un elemento orientador, pero en un sentido mucho más profundo y complejo, como promotor del cambio de roles, de modelos internalizados, tanto en profesores como en alumnos." (1)

La tarea esencial del profesor es promover intereses en los grupos de aprendizaje y evidenciar su necesidad entre los estudiantes.

No se trata de imponer una nueva imagen al profesor, ni tampoco de sugerirle diferentes estilos en el ejercicio de su autoridad, sino de sensibilizarlo para la modificación de las relaciones interpersonales en el aula.

(1) Pérez Juárez, Esther C., "Problemática general de la didáctica", en Fundamentación de la didáctica, Gernika, México, 1986, p. 106.

Esto coincide con el modelo interrelacional descrito por Fontán Jubero. En éste se da importancia a las relaciones establecidas por alumnos y maestros dentro del aula; también a las interrelaciones manifestadas en un plano multilíneal reversible o multidireccional.

"El concepto de autoridad adquiere en este nivel una significación totalmente distinta (...), ya no aparece ahora como una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que aquí se percibe en término de funciones, interacciones, roles, etc.

Dentro de este modelo educativo ocupa un primer plano la preocupación por defender las necesidades de comunicación y de cooperación de los alumnos." (1)

La principal labor del maestro es coordinar las actividades del grupo, actuando como moderador en los intercambios de ideas y opiniones entre los estudiantes. Además, debe observar la dinámica del trabajo grupal, hacer señalamientos sobre el ámbito conceptual e interactivo, sin caer en dogmatismos. Los señalamientos deben hacerse oportunamente sobre logros, avances, desvíos, contradicciones o fallas del grupo, lo cual puede pasar desapercibido para los miembros de éste.

Cabe aclarar que el saber y la experiencia del profesor también cuentan como estímulo para el desarrollo de la tarea grupal. Ello no implica dejar de lado las investigaciones del grupo ni sus actividades.

(1) Fontán Jubero, Pedro, La escuela y sus alternativas de poder, Estudio crítico sobre la autogestión educativa, CEAC, Barcelona, 1980, p. 24.

Los estudiantes pasan de receptores a corresponsables de los procesos y sus resultados, confiriéndoles responsabilidades tomando en cuenta sus potencialidades, recursos, habilidades y actitudes como seres humanos; "como sujetos activos que elaboren grupalmente tanto la información recibida por el profesor como la que ellos mismos buscan y descubren." (1)

Los esquemas referenciales de cada alumno, aunados a la situación contextual del grupo (ecología del aprender), les permite abordar una serie de objetivos explícitos, tanto individuales como grupales. Esto origina la creación de un esquema referencial común.

Al trabajo grupal le es inherente la información, la emoción y la producción. De su adecuada interrelación dependen las modificaciones en las conductas de los maestros y los estudiantes. En este sentido, las conductas son producto y a la vez antecedente de colocar en situaciones de elaboración a estos tres elementos. La información explícita en los contenidos referenciales de cada disciplina de estudio, constituye la base en torno a la cual giran múltiples conductas grupales.

"En los grupos de aprendizaje (la información) es la materia prima del trabajo intelectual. Una persona aprende cuando recibe, elabora, incorpora o rechaza información." (2)

(1) Chehaybar, Edith, Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos. 2a. ed., CISE-UNAM, México, 1983, p. 14.

(2) Santoyo, Rafael, Op. cit., p. 15.

No es suficiente con obtener la información sino, además, ampliarla y confrontarla. El manejo de información en todo programa escolar es imprescindible, pues constituye el repertorio de todo mensaje. Y aunque curricularmente está delimitada por los programas escolares, así como por un tratamiento en tiempos y espacios precisos,

"es fruto de una elección intencional entre los contenidos posibles y entre las formas de transmitirlos, y responde a una manera específica de conceptualizar la formación de los alumnos de los diversos grados escolares, y de valorar aquellos aspectos considerados relevantes para su formación (cognitivos, valorativos y de conducta)." (1)

Es evidente que la información es necesaria en los proyectos de estudio,

"pero es al ponerla en escena en el contexto escolar y al establecer la relación pedagógica cuando adquieren nuevos significados, creando, recreando y/o distorsionando su sentido original." (2)

Bauleo sugiere la idea de sensibilizar a los estudiantes para que participen en la búsqueda de la información y, además, en su elaboración. Para ello es necesario generar actividades en el aula que los incentiven para hacerlo. La emotividad como se enfrenten los estudiantes a la búsqueda y/o elaboración de la información, y a su puesta en común, tiene una función motivacional.

(1) Charles Greel, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1988, No. 39, p. 41.

(2) Ibid ., p. 42.

La emoción en el trabajo intelectual genera disposiciones y actitudes que impulsan la acción frente a aquél. Estas disposiciones pueden ser de agrado o de desagrado, y se movilizan

"frente a determinado material que le es aportado al sujeto, pero a su vez también ella interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia) (...), la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda de información." (1)

La emoción orientada hacia la tarea, impulsa el actuar de los miembros del grupo.

Por otra parte, la producción grupal se refiere tanto al esfuerzo aplicado en la realización de una tarea, como a sus elementos resultantes. Cuando la tarea se orienta hacia el desarrollo de ideas y de actividades, o hacia la creación de acciones, proyectos o elementos nuevos, puede decirse que se proveen niveles óptimos de producción.

En el grupo deben aclararse tanto las tareas como las temáticas por desarrollar.

"La temática hace referencia al qué del trabajo grupal; qué se está viendo, qué se está estudiando, qué se está analizando; en qué se está trabajando. (...); constituye el contenido programático de un curso." (2)

(1) Bauleo, Armando, Ideología, grupo y familia, Polios, México, 1982, p. 18.

(2) Zarzar Charur, Carlos, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1979, No. 9, p. 115.

De un adecuado interjuego entre información y emotividad, con tarea y temática, pueden derivarse efectos valiosos para el proceso grupal en términos de aprendizaje.

Una vez encuadrada la tarea y su instrumentación, el grupo debe utilizar sus propios recursos para lograr sus metas. Si la meta se logra de acuerdo con lo previsto, podría hablarse de producción óptima, aunque ésto no implique, necesariamente, la modificación de los parámetros de trabajo prefijados por el maestro. Para producir dentro de la perspectiva del aprendizaje grupal, se requiere de un despliegue de esfuerzos creativos, tanto individuales como colectivos.

La producción no se reduce a la satisfacción de parámetros estandarizados de rendimiento o de aprovechamiento escolar. La producción es entendida aquí como

"la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o propiciando que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.
De aquí que aprendizaje no es sólo la asimilación de la información sino también la posibilidad de utilizarla." (1)

Y para abordar el trabajo grupal, es necesario el empleo de las técnicas grupales. Estas responden a la necesidad de los grupos para participar en para el grupo mismo, y no sólo para el maestro. Por otra parte, las técnicas pueden actuar como agente catalizador del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

(1) Bauleo, Armando, Op. cit., p. 19.

Las técnicas grupales son formas estructuradas y sistematizadas de la acción, sugeridas para dinamizar la actividad grupal. Tienen la virtud de darle estructura a los grupos donde se aplican. La técnica grupal se refiere

"al conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas grupales. (...); es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma en base a diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más." (1)

Cada técnica posee una estructura interna lógica, que tiene sentido de acuerdo con el objetivo de quien la aplica y de quienes la han elaborado.

Las técnicas grupales sirven, obviamente, para introducir a los estudiantes en el trabajo grupal. Aunadas a otros recursos y medios, éstas forman parte de la instrumentación didáctica.

El empleo de técnicas contribuye, entre otras cosas, de acuerdo con Carolina Pérez Juárez, a:

- . sensibilizar a los estudiantes en favor del trabajo grupal,
- . promover el avance del proceso grupal,
- . formar actitudes y habilidades para el estudio crítico, rescatando otras habilidades más específicas a nivel personal,
- . elaborar colectivamente las informaciones reportadas por la realidad concreta,

(1) González Núñez, J. de Jesús, Op. cit., p. 51.

. adquirir habilidades para exponer y difundir las elaboraciones y conocimientos grupales,

. evaluar los procesos y sus productos.

No nada más existen técnicas para el manejo de los contenidos programáticos. Dependiendo de los rasgos que se deseen promover en el grupo, existen diferentes clasificaciones sobre las técnicas grupales. Pero independientemente de las que se empleen en el grupo, el trabajo con técnicas grupales requiere

"una formación de los estudiantes en cuanto a la habilidad para comunicarse, para integrarse en el grupo, para trabajar en grupos de discusión, para la asunción de roles en el trabajo de equipos; y también una formación del profesor, para observar fenómenos grupales y analizar situaciones de docencia." (1)

Las técnicas encausan la vida grupal, de alguna forma, exigiendo a sus integrantes ser participativos, lo cual no puede ser aprendido significativamente por razonamiento,

"a través de clases expositivas o demostrativas. Como toda actitud, -la participación- se aprende a través de la vivencia o de la identificación con personas que se quieren y se admiran. Para que los alumnos elijan la participación como un valor de crecimiento debe primero la escuela brindar un clima de participación. No se pueden formar alumnos participativos por mandato, por decreto o por obligación." (2)

(1) Chehaybar, Edith, Técnicas para el aprendizaje..., p. 46.

(2) Medaura y Monfarrell, Op. cit., p. 111.

En preciso considerar que las técnicas son un recurso o un medio para una forma específica de aprendizaje. No debe creerse que por el sólo hecho de aplicarlas, se logra la modificación de actitudes.

Habrán de ser reiterativos; la técnica grupal es un instrumento de valor; pero es más importante la actitud asumida por quienes las usan y a quienes efectivamente les sirven.

"El éxito de su realización está en la seriedad y capacidad del docente para manejarla. Es a través de la autenticidad, de la confianza, del respeto e interés por los alumnos que las técnicas pueden ayudar." (1)

(1) Ibid ., p. 15.

CAPITULO VI

LA LECTURA PARTICIPATIVA

"El sujeto es fundamentalmente un yo -que- procede de un nosotros y siente, aún antes de saberlo, que no puede realizarse sino en un nosotros." (1)

Tal es la filosofía inherente al proyecto de lectura participativa. No es ésta una lectura que el sujeto realiza únicamente para sí, sino una lectura compartida, en la cual se recupera tanto el análisis conceptual como la emotividad manifestada al leer. Es una lectura productiva a nivel individual y puesta a consideración del grupo escolar, dando cabida a la elaboración o reestructuración de informaciones.

Se trata de recuperar a la lectura como una actividad socio-cultural, no supeditada únicamente al ambiente escolarizado formal.

(1) Not, Louis, Op. cit., p. 11.

La lectura participativa preve la posibilidad de ejercer un dominio de la realidad a partir de la contextualización y comprensión de lo leído, y de la experiencia vivenciada al utilizarla como medio de participación y de confrontación. La lectura participativa es una posibilidad que el niño puede utilizar, como medio, para descubrir su mundo, pensar que éste puede cambiar y, sobre todo, que él como agente de cambio puede llegar a transformar.

Cada una de las etapas propuestas a continuación, tienen como premisa las generalidades descritas en el capítulo anterior. Dichos aspectos dan fundamento y congruencia a todo el proyecto.

1. Autoafirmación individual en el proceso de la lectura.

Siendo la lectura parte de un proceso social, de fuerte compromiso individual, involucra necesariamente cuestiones de índole actitudinal. Si se desean promover aprendizajes significativos mediante la lectura, ésta debe ser una actividad asumida voluntariamente. Se requiere de un convencimiento por parte del lector sobre la utilidad de esta tarea en su desarrollo cultural e intelectual. Este tipo de lectura posibilita la interacción del lector con el punto de vista del autor y con quienes habitualmente convive, al llevar al plano expresivo sus ideas acerca de lo leído.

"La lectura es un acto voluntario y, por tanto, libre: si no existe por parte del lector voluntad cognoscitiva de leer no puede haber comprensión, y lógicamente no habrá lectura." (1)

Así como frente a las actividades diversas de su vida el niño puede asumir múltiples actitudes, sean éstas de atracción o de rechazo, de acuerdo con el valor que le atribuya a los objetos con los cuales interactúa, ante la lectura sucede lo mismo. No puede negarse que las escuelas consiguen que los niños aprendan a leer más o menos bien, en términos de un desciframiento, pero el resultado de los métodos empleados es que demasiados niños, ya sea en los años escolares o más adelante, presentan dificultades para hallarle sentido a la lectura.

"Si en lugar de concentrarse en desarrollar las habilidades lectoras, los esfuerzos pedagógicos se concentraran desde un principio en desarrollar el deseo de formarse -en esencia una actitud interior ante la lectura-, entonces el resultado final podría ser que el calificativo inadecuado cabría aplicarlo a un segmento mucho mayor de la población adulta." (2)

Ante esto surge la necesidad de definir, antes de abordar cualquier texto: ¿por qué leer?, ¿para qué leer? y ¿cómo leer?. Con la claridad como se respondan estas interrogantes, el lector podrá entonces tender hacia la autoafirmación individual dentro del proceso de la lectura, si por

(1) López Rubio, José Luis, "La pedagogía de la lecturización", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 175, p. 55.

(2) Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen, Aprender a leer, Grijalbo-CNCA, México, 1990, p. 30.

ella entendemos la adopción de actitudes participativas al momento de leer, con un claro convencimiento de lo que la lectura exige y de lo que puede ofrecer.

Puede definirse a la autoafirmación individual, dentro del proceso de la lectura, como una actitud previa al acto de leer; de conocimiento reflexivo asumido por el lector ante esta actividad, en forma personal o guiada, pero de ninguna manera impuesta.

Esto implica esclarecer todos los valores positivos atribuibles a la lectura, desde una perspectiva íntima, don de el niño llegue a sentirlo. Implica, además, adoptar las actitudes favorables en su ejecución, ubicándose como sujetos que no son polo terminal dentro de un proceso de alfabetización, sino como parte activa e imprescindible de un proceso de lecturización.

El lector debe reconocer que puede romperse el esquema tradicional en la elaboración de mensajes. Asimismo, debe aprender a manifestarse, adquiriendo co-responsabilidad en la estructuración del conocimiento. Para ello, debe estar convencido -autoafirmado- de su capacidad de poder ser creativo y crítico, de poder contribuir al diálogo y a la profundización -sin dejar de ser espontáneo-, apoyado por los textos leídos.

"Pero la palabra no es importante porque sea un objeto; se hace importante sólo porque significa o imparte significado. El niño tiene que aprender esto si se quiere que la lectura tenga sentido."

(1)

(1) Ibid .., p. 45.

Los principios iniciales de este proceso parten de la función que el niño atribuye a la lectura, de los fines y objetivos que persiga al leer y de las formas o estrategias como lo haga. Cuando el lector le encuentra sentido a esta actividad y se plantea objetivos, adoptando alguna técnica idónea -reflexiva-, será capaz de abordar con mayor creatividad los textos. En esta primera etapa el lector deberá reconocer el proceso de estructuración de las ideas, de los mensajes y de los textos; hasta descubrir las intenciones de los autores en sus escritos. Finalmente, debe tomar una decisión para apropiarse de aquéllo que considere digno de ser recordado, pensado, reflexionado, razonado o experimentado.

El aprendizaje de la lectura

"... debe dar al niño la impresión de que a través de él se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera." (1)

La autoafirmación es una etapa previa al proceso de confrontación de ideas, donde el alumno pasa del plano reflexivo al discursivo, siempre con la idea de cooperación, de creatividad y de participación.

A. ¿Por qué leer?

El acto de leer debe surgir del interés personal de los lectores. La lectura ejercida en un ambiente obligatorio, no puede garantizar en forma permanente el desarrollo

(1) Ibid ., p. 56.

de algunos de los principales procesos del pensamiento: la memoria, la atención, la comprensión, etc.

En la escuela tradicional se lee, es cierto, pero esto es planteado en términos de una rígida programación curricular en busca de automatismos.

"La escuela muchas veces dificulta, en vez de facilitar, el aprendizaje de la lectura ya que ésta generalmente se transforma en una exigencia institucional y no responde a las necesidades individuales y sociales del alumno." (1)

La falta de interés por la lectura se involucra en un contexto escolarizado y familiar. La familia no ha sido capaz de ofrecer al niño pautas de comportamiento lectoras, pues en un alto porcentaje los mismos adultos no la practican. Esta situación es introyectada por el niño, al visualizarla como una situación de lo más natural.

Por otra parte, durante la etapa de escolarización, el niño está limitado a utilizar como recurso casi exclusivo de lectura al libro de texto. A este recurso se le ha otorgado un valor que en sí mismo no posee.

Al plantearse el lector, por qué debe leer, es necesario que asuma la intención personal para hacerlo. Debe comprender que la lectura no es simplemente la decodificación de signos, la correspondencia con sonidos o incluso la comprensión de un concepto presentado en el texto. Es más que eso. La lectura se convierte en exploración y en interro-

(1) Eguinoa, Ana Ester, Didáctica universitaria de la lectura, Universidad Veracruzana, Jalapa, México, 1987, p. 12.

gante permanente al cuestionar unas u otras ideas, o al cuestionar la correspondencia entre el pensamiento del autor y el propio.

Al reconocer la utilidad práctica de la lectura, se entiende también que ella puede ser el eslabón que permite involucrar al lector con otro tipo de experiencias.

"Cuando el aprendizaje de la lectura se plantea no sólo como la mejor manera sino como la única de verse transportado a un mundo anteriormente desconocido, entonces la fascinación inconsciente del niño ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico apoyarán sus esfuerzos conscientes por descifrar, dándole fuerzas para dominar la difícil tarea de aprender a leer y convertirse en una persona instruida." (1)

Teniendo clara esta idea, el niño podrá admitir, entonces, a la lectura como un medio de acceso al conocimiento y al aprendizaje. El acto de leer puede ser un medio que impulse a los lectores a resolver las carencias tanto de información como en la estructuración de sus conocimientos. De ahí que la lectura se convierta en una necesidad intelectual e imprescindible en el acontecer cultural del sujeto.

Es una necesidad porque a través del proceso de la lectura el sujeto establece un equilibrio cuando han existido factores que lo cuestionan, ya sea en el medio escrito o en su ambiente sociocultural. La satisfacción de esta necesidad debe partir, como se mencionaba antes, del propio niño, ante la orientación respectiva del profesor. Este es un

(1) Bettelheim - Zelan, Op. cit., p. 56.

proceso individual y voluntario en última instancia; no supeditado -que sí orientado- a las decisiones del maestro o a las exigencias impuestas por programas escolares inflexibles. Debe ser la propia necesidad del niño (de información, recreación, imaginación, clarificación de ideas, resolución de problemas o, incluso, evasión) la que defina el motivo de querer leer.

Pero es importante la concepción que el profesor tenga acerca de estas necesidades en relación a la lectura, sobre su enseñanza y sobre su interacción con el aprendizaje.

"No es posible estimular a la lectura, cautivar nuevos lectores si no estamos convencidos e involucrados en la aventura de leer. No seremos capaces de convertir analfabetas o iletrados en lectores si no estamos invadidos por la conciencia feliz de la importancia de leer. Los que estamos al frente, como intermediarios entre los libros y los niños -padres, maestros, editores, bibliotecarios, libreros y animadores culturales-, si no vivimos la lectura como un acto permanente de enamoramiento con el conocimiento y la información, si no practicamos el placer de la convivencia con la lectura, no lograremos promoverla, ni ampliar el número de lectores. Es decir, si no estamos capacitados, ¿cómo capacitaremos?" (1)

(1) Yunes, Eliana, "Estrategia para el fomento de la lectura en América Latina en los años 90: el caso de Brasil", en Senderos hacia la lectura. Memoria del primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura, Instituto Nacional de Bellas Artes, México, 1990, p. 53.

B. ¿Para qué leer?

En esta fase se determinan las intenciones u objetivos que el lector debe proponerse antes de leer. También debe definirse el momento adecuado para leer, pues la lectura no es una actividad que pueda realizarse en todo momento y en todo lugar. La lectura es una actividad moldeable, que se puede acomodar a las finalidades derivadas de las necesidades del lector.

Aquí debe enfatizarse que la lectura es una práctica de tipo intelectual y subjetiva, pero redituable en lo objetivo. No puede identificarse como una actividad donde se pierde el tiempo, y, además, que no es productiva. Esta idea ha perjudicado enormemente a la lectura, al grado de ser despreciada su práctica en ciertos sectores sociales. Ello es un signo evidente de dominación cultural, que no ha permitido a estos sectores de población identificar los aportes de la lectura como actividad intelectual, cultural, social, política, recreativa, etc.

"Finalmente, no se puede dejar de ver que hay un después de la lectura, instancia que, para simplificar, podríamos decir que es de reconcentramiento, de asimilación, palabras que dicen poco en relación con todo lo que forma parte de esta etapa; en efecto, después de leer, sin que la lectura haya desaparecido pero ya fuera de ella, algo ocurre, efectos, quizás, que tienen un curso de elaboración propia y en otra parte; en la intención tan sólo de plantear el problema diría que el después de la lectura es el momento en el que la lectura se reintegra a un flujo total de significaciones, entra a formar parte de un conjun-

to que la necesitaba o la rechazaba, tiende sus lazos con otras instancias de significación, se funde con todas las restantes vías que configuran el universo semántico que el ser humano está permanentemente perfeccionando y rectificando y que necesita para situarse frente al mundo." (1)

Si se admite que la lectura es una actividad de la cual pueden extraerse experiencias, como de cualquier otra, puede ser una estrategia de aprendizaje si se utiliza conscientemente.

Cuando las ideas contenidas en un texto son asimiladas, reflexionadas y valoradas para la toma de una decisión, en ese momento forman parte del individuo, modificándolo, en cierto sentido. Esto es un signo evidente de aprendizaje.

Eventualmente la lectura puede adoptar múltiples fines: desde el estudio exploratorio hasta el estudio concienzudo; desde la recreación conciente hasta la evasión inconciente; desde la búsqueda de explicaciones hasta la resolución de problemas, etc. Pero estos fines se supeditan a la actividad particular desempeñada por el lector, así como a sus propias habilidades para decodificar textos; al contexto sociocultural donde se desenvuelve, etc.

Jorge Rufinelli ha elaborado una tipología de la conducta lectora de acuerdo con los objetivos del lector:

1. Objetivo: estudio. El lector que estudia determinados libros necesarios para sus cursos, exámenes, o para la presentación de un tema.
2. Objetivo: crítica. El crítico literario que debe reseñar o comentar una obra.
3. Objetivo: determinación histórica. El histo-

(1) Jitrik, Noé, La lectura como..., p. 26.

riador de la literatura, que busca ubicar la obra en un decurso histórico determinado.

4. Objetivo: placer. El lector aficionado a leer por el placer que le depara la lectura.

5. Objetivo: entretenimiento. La persona que lee para distraer su aburrimiento o su ocio, durante momentos en que no puede hacer otra cosa. (Salas de espera, períodos de enfermedad, insomnio, etc.).

6. Objetivo: información. El lector que busca información en la lectura. Leerá, entonces, aquello que pueda ampliar sus conocimientos en el área que le interesa." (1)

Es aquí donde se considera la actitud del lector, sus intereses en la lectura y la posición afrontada ante ella. Y aunque estas categorías puedan coexistir, predomina alguna de ellas en cada momento diferente para leer y en cada lector, incluso, como individuo. En cada caso hay un objetivo definido, pero las motivaciones para leer y las formas de hacerlo son diferentes en momentos particulares del proceso.

Obviamente estas categorías no pueden ser aplicadas con el mismo rigor a los grupos de la escuela primaria. Sin embargo, los rasgos globales de cada tipo de lectura persisten en las intenciones del profesor al inducir al estudiante a leer.

Es evidente que la lectura no puede cumplir las mismas funciones en las diferentes etapas de formación del sujeto. Para el niño constituye un medio adecuado de socialización,

(1) Ruffinelli, Jorge, Comprensión de la lectura, 2a. ed., Trillas, México, 1982, p. 31.

pues un texto representa ciertas realidades a las que habitualmente él no tiene acceso.

Así, saber leer significa la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para la adquisición de conocimiento, sabiduría e información sobre el mundo y sobre los hombres; sin olvidar las ocasiones en que es utilizada como una forma de entretenimiento. Se lee también para formular hipótesis relativas a la significación de un texto y encontrar por medio de la interpelación con otros, posibilidades de desarrollo. Se lee para ampliar los nuevos conocimientos en la práctica cotidiana; también para la toma de decisiones.

La lectura actúa permanentemente en la formación intelectual del niño, le permite descubrir nuevos elementos para actuar, de alguna manera, sobre lo real por medio de lo imaginario y lo simbólico. La contextualización es realizada sobre referentes propios.

C. ¿Cómo leer?

Un elemento trascendental en el acto de leer, corresponde a la forma de hacerlo, a la técnica para ejecutar la lectura, a las habilidades y destrezas activadas para practicarla como un medio de aprendizaje significativo.

Una crítica frecuentemente realizada a los métodos de lectura aplicados en las aulas, se refiere a los productos generados por ellos. Se lee en forma equivocada, se lee mal, se lee lo que no corresponde e, incluso, no se lee en absoluto.

Difícilmente se vuelve la atención sobre dichos métodos. Existe cierto conformismo radical, en el sentido de que al profesor le satisface con que los alumnos puedan descifrar un texto, sin ir más allá. Los alumnos que han aprendido bajo estos métodos, decodifican enunciados, pero no siempre son capaces de avanzar hacia una lectura interpretativa. A esta lectura Noé Jitrik la llama literal.

"Llamamos literal a la lectura más espontánea e inmediata que se puede hacer; en tal sentido es el primer momento de un proceso aunque por lo general quienes la practican permanecen en ella sin proseguir el proceso (...), no ve el proceso de conformación de un escrito de donde resulta que se limita a lo superficial o, dicho de otro modo, entiende todo lo que la lectura puede dar está en la superficie." (1)

Esta forma de leer es mecánica. Es una lectura cuyos resultados obtenidos no necesitan ser reestructurados; así, se inicia y se concluye casi en el mismo acto y en el mismo momento. Se lee sólo para superar una dificultad momentánea. Esta forma de leer también resulta tendenciosa; puede conducir a la aceptación de conocimientos preestablecidos y considerados como verdades absolutas. Cuando esto es así, la lectura está siendo utilizada como un instrumento de dogmatización, al servicio de la manipulación.

Pero el texto no concluye todas las posibilidades del saber. Debe identificársele como una propuesta del saber

(1) Jitrik, Noé, Lectura y cultura, UNAM, México, 1987, pp. 35-36.

de alguien. Es el lector quien puede tener la posibilidad de complementar o de enriquecer los textos con su propio saber. La palabra se constituye como eje de una expresividad intencionada.

"Las palabras dicen al mundo y dicen al hombre (P. Eluard). Lo dicen a quien sabe leer, al que quiere leer, al que quiere responder: diálogo entablado, diálogo en curso y diálogo inconcluso." (1)

Que un texto diga al mundo no es para admitirlo acríticamente. La lectura es una posibilidad más de acceso al conocimiento del mundo, pero no es éste en sí. Para poder enfrentarse al texto, el niño debe poder hacerlo con seguridad y con disposición. Ello es fundamental, porque mientras más difíciles sean las condiciones y actitudes hacia la lectura, más penosa resultará la estimulación para el lector, así como la producción lograda.

El acto individual de la lectura implica producción,

"mediante ella se comprende y se siente el objeto escrito pero también el proceso y la capacidad de comprensión y no solamente las ideas manifestadas con claridad o en penumbra sino también los restantes niveles que, entretejidos, configuran una identidad enigmática y atrayente extraordinariamente reveladora de una de las máximas capacidades del hombre: la textualidad." (2)

(1) Paulette Lassalas, "La función del parvulario", en El poder de leer, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 3a. ed., Gedisa, Barcelona, 1985, p. 214.

(2) Jitrik, Noé, Lectura y ..., pp. 29-30.

Si leer significa entrar en un universo de signos muertos, es precisamente con la lectura como cobran vida. La lectura en sí, no se limita a un sólo momento, siempre existe un antes y un después.

a. El proceso de lectura.

El proceso de lectura implica varias etapas. Estas se suceden en forma evolutiva y dinámica, apoyados en el proceso propuesto por Eguinoa con mucha claridad. De acuerdo con ella las etapas operativas del proceso, desde el momento en que el sujeto se enfrenta a un nuevo material son:

1o. Atención de lo leído (primera síntesis). Aquí el lector capta los elementos fundamentales de la información contenida en el texto. Selecciona sólo ideas básicas, sin detenerse en particularidades ni en detalles.

2o. Organización del material leído (análisis-síntesis). Se hace una selección más rigurosa de las partes del discurso. El análisis se realiza párrafo por párrafo, con el fin de obtener una idea objetiva de la realidad del texto.

3o. Interpretación (síntesis final). La intención de esta etapa es la detección de los aspectos fundamentales del texto, desde el punto de vista cualitativo. Se buscan los significados tanto superficiales como profundos, y se diferencian. Debe hacerse una lectura indicial posterior a la literal, para poder llegar a la lectura de tipo crítico. Ya antes se ha hecho referencia a la lectura literal, la cual no va más allá de la superficialidad textual. Por

su parte, la lectura indicial

"es la lectura de señales, de registros, de observaciones, de reacciones que son como indicios de una organización superior, no formulada cuando se realizan." (1)

Esta prepara al lector para seleccionar y organizar el sentido implícito de los textos en un nivel más profundo.

La lectura crítica recupera los elementos proporcionados en las lecturas literal e indicial, canalizando el conocimiento producido durante todo el proceso. La lectura crítica

"implica no sólo el ejercicio de las mayores capacidades lectoras sino también una mayor conciencia de la lectura tanto respecto de las virtualidades del texto como de sus propias operaciones; en cuanto al texto, contrariamente a la lectura literal verá la letra como generadora de significación, recuperará su proceso organizativo y estructurante y será capaz de hacer consciente el inconsciente del texto mediante operaciones igualmente conscientes de su acción."
(2)

4o. Valoración crítica del material. La elaboración de conceptos y de juicios sobre el material leído, es la principal característica de esta etapa. El lector llega a formulaciones propias para detectar o dar soluciones a los problemas planteados por el autor, a las incoherencias o contradicciones, etcétera. Esta etapa implica también un

(1) Ibid ., p. 36.

(2) Ibidem

proceso de reformulación, donde el lector recurre a la revisión global de la información y de los mensajes emitidos para, una vez analizados, sintetizados y seleccionados, poder someterlos a un juicio, a partir de su propia experiencia personal.

En esta etapa se puede descubrir que la lectura es un proceso cuya efectividad varía en proporción directa con la propia experiencia del lector, con su preparación y con sus objetivos, así como con las técnicas de instrumentación del emisor del mensaje.

5o. Aplicación de los elementos conceptuales obtenidos a otras áreas del conocimiento o a otras lecturas (apertura de un nuevo proceso).

Los nuevos conocimientos (aprendizaje) son transferidos a la práctica cotidiana. Son puestos en práctica por el sujeto; los piensa y los comunica, haciendo de ellos el eje de todas sus relaciones.

Presentada de esta forma, la lectura se afirma ante todo como una posibilidad permanente de vivencialidad. Es presentada como una práctica cotidiana en la cual se hace posible la consolidación del propio conocimiento y de su significado.

Dentro de este proceso totalizador se incluyen niveles más específicos (véase Fig. 19), algunos de los cuales ya han sido abordados y otros serán vistos más adelante.

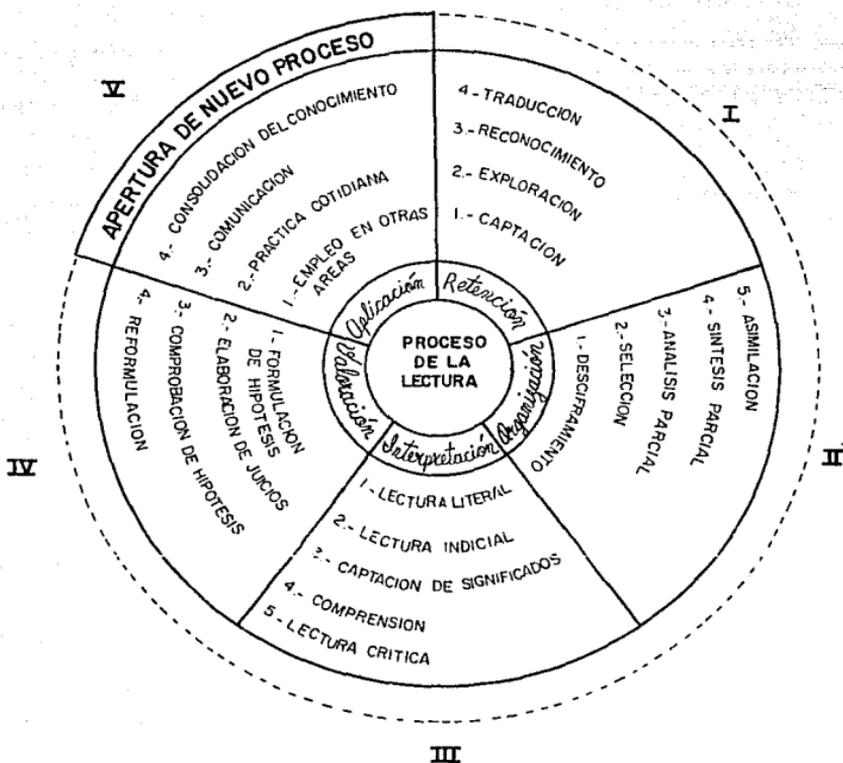


Fig. 19.- Representación gráfica de las etapas operativas en el proceso de la lectura.

b. La comprensión lectora.

La comprensión en la lectura es uno de los fines perseguidos en la mayoría de las perspectivas que del proceso lector se han hecho. Todos la ubican como el eje del proceso, pero muy pocos la definen.

Precisamente por considerarla como un factor que incide en el logro de todo el proceso de lectura participativa, no es posible omitir su estudio, pues además es uno de los fundamentos básicos tanto de la comunicación como de la estructuración del conocimiento.

La comprensión lectora es definida comúnmente como la captación completa de los significados transmitidos en un texto leído.

Pero en un proceso de participación,

"La conducta lectora se transforma en un proceso comprensivo en la medida en que el lector la percibe como una forma de diálogo, de comunicación a través del lenguaje escrito y a partir del cual puede decodificar el mensaje del autor para lograr nuevas codificaciones que no sólo enriquezcan al texto sino su manera de pensar y de actuar. Es decir, para que la lectura comprensiva se produzca es necesario conocer y aplicar los pasos instrumentales, diferenciar los distintos tipos de mensajes (científicos, literarios, políticos, periodísticos, etc.), valorizarlos, cuestionarlos y aplicarlos. Para lograr una lectura comprensivo-crítica es necesario que el sujeto se comprometa tanto psicológica como socialmente en dicho proceso." (1)

(1) Eguinoa, Ester, Op. cit., p. 50.

Esta conceptualización sobre la comprensión lectora rebasa a aquélla identificada con los niveles de comprensión de la taxonomía de Bloom, la cual integra tres elementos: traducción, captación e interpretación. Según ésto, se entiende como traducción a la captación cuidadosa y fiel del mensaje; por interpretación, al reordenamiento, resumen o explicación del mensaje; y, a la extrapolación, como la determinación de consecuencias o implicaciones acordes a las condiciones descritas en el mensaje original. Esta explicación de la comprensión deja al margen el compromiso psicológico y social que debe asumir el sujeto en dicho proceso. Tampoco considera detalles como:

- "a) Las motivaciones del lector frente a los diferentes contenidos de lectura.
- b) La calidad de la información que ofrezca el texto y el nivel de competencia sobre el tema.
- c) La capacidad de relacionar sus conocimientos conceptuales anteriores con el nuevo material.
 - c.1) La capacidad de conservar la información hasta finalizar la lectura como así también durante el proceso de aplicación.
- d) La aplicación que realice del material leído." (1)

Para la comprensión de un texto deben haberse superado las dificultades de reconocimiento, desciframiento y atribución de sonidos a los signos alfabéticos. Se trata de combinar entre sí el sentido de las palabras que integran la oración para reconstituir el mensaje transmitido en ella.

(1) Ibidem

Un mensaje codificado siempre significa algo. Pero este significado no está únicamente en el mensaje, sino también en las personas receptoras. Los significados se aprenden, por lo tanto son personales; no pueden encontrarse, sino que se hallan en cada uno. Tomando en cuenta esto, pueden considerarse las dos dimensiones más importantes del significado:

- "a) Denotativo. Es la significación objetiva que para el sujeto lector posee la totalidad del texto. Es la estructura superficial (orden de las palabras, formación de géneros, números, etc.). Es su significado primario.
- b) Connotativo. Significación subyacente que le otorga al texto cada hablante de acuerdo con su competencia. Es un segundo nivel de significación." (1)

El significado del texto va construyéndose, paso a paso, según se vaya leyendo. Es la experiencia personal del lector quien establece la relación entre el texto y el significado connotativo, pues este tipo de significado está comprometido con la realidad social, y no con la física o formal.

Noé Jitrik aporta otros elementos valiosos para el problema de la comprensión. Se refiere a ella como un proceso interno, personal, que requiere del lector tanto capacidades como ciertos modelos de configuración que interactúan cuando el sujeto pone sus ojos sobre el texto. Y marca, además, cómo esto tiene lugar en espacios y momentos no definidos muy específicamente, y sobre ritmos indi-

(1) Ibid., p. 42.

viduales muy diferentes. Estos ritmos determinan la existencia de dos tipos de comprensión: la inmediata y la diferida.

Ambas formas de comprensión surgen de una concepción fluente y cambiante del acto de leer. Es decir, no captamos lo mismo al abordar más de una vez el mismo material de lectura. Cada momento representa una situación distinta para el lector, pues se realiza la actividad ante diferentes circunstancias y condiciones; incluso ante diferentes objetivos y formas de leer.

La comprensión inmediata opera sobre el reconocimiento de lo fijo. De aquéllo que en el momento llama la atención al lector, por resultar más significativo, sin menospreciar obviamente el resto del contenido.

La comprensión diferida se hace cargo de recuperar aquella información no captada en una primera instancia. Aquí la información no se ajusta a patrones generales de significatividad, bien porque no responde a las necesidades del lector, o porque sus disposiciones y habilidades no eran las adecuadas. Pero en ninguno de los casos es desechada esta información. En cuanto se modifican las necesidades, disposiciones o habilidades del lector, aunado con otras experiencias y otras lecturas, sucede una comprensión espontánea, por insight, de toda una situación. Entonces se globaliza y generaliza el proceso, presentándose un cierre en la comprensión. Hasta aquí se rescata lo que, aparentemente, en una lectura previa, había escapado al lector o no se había comprendido.

Esto da pauta para confirmar que, efectivamente, la lectura puede tener un después. Este momento se establece en la medida que ninguna lectura se presenta aislada de las demás, lo cual remite, a su vez, a los principios del aprendizaje significativo, donde lo esencial del proceso es que todas las ideas del lector sean relacionadas sustancialmente. Es decir, no al pie de la letra, como sucede con el aprendizaje por repetición, sino afianzados sobre aspectos esenciales de su estructura cognoscitiva.

De esta forma, el aprendizaje significativo y la comprensión de la lectura deben ser dos objetivos a seguir en todo el proceso de aprendizaje de esta habilidad básica. Comprensión y significatividad se aparean para hacer relevante la lectura y así utilizarla como estrategia de aprendizaje en todas las áreas del currículum escolar.

Hélène Román integra a ambos elementos al considerar a la lectura

"no como la comprensión de un significado completamente elaborado, sino como una exploración que tiende, a partir de índices percibidos como significativos, a construir literalmente la significación de lo que se ha percibido. Según los índices percibidos, la significación se construye de manera diferente. La lectura no se desarrollaría ya según el simple esquema: estímulo-respuesta, sino que apelaría a una compleja conducta de exploración global y luego analítica de los índices significativos, y que pondría en juego toda la experiencia anterior al mismo tiempo que los caracteres propios del objeto observado: la lengua escrita, y una conducta de estructuración, de síntesis de los índices con el fin de elaborar una significación. De ahí la

importancia de la elección de los textos y de su presentación: si se sitúan fuera de la experiencia vivida por los niños, fuera de su experiencia lingüística ¿cómo podría absorberlos el niño común y corriente?" (1)

Para facilitar este tipo de comprensión, deben presentarse al niño textos que correspondan tanto con la etapa del proceso abordado, como de la estructura cognoscitiva particular. Intervienen así, elementos técnicos que le permitirán rescatar unidades de comprensión dentro de la oración y poder elaborar así los análisis y síntesis previas, integrándolas después a su experiencia.

Estas unidades de comprensión giran en torno a las palabras clave. Estas sirven como punto de apoyo para comprender lo que antecede o precede a las ideas principales. Es a través del rescate de estas unidades y tipo de palabras como el niño puede percibir la fisonomía de todo un párrafo, aunque eso no signifique necesariamente la comprensión del material.

La identificación de estos elementos contribuye a intuir el sentido de las unidades de comprensión siguientes, lo cual ayuda a matizar, acentuar y entonar -por lo menos elementalmente- todas las palabras, pero sobre todo, aquellas que sirven como claves para la interpretación.

Percibir las palabras y explicarlas a partir del contexto, es sólo una parte del proceso de la lectura. Llegar

(1) Romian, Hélène, "Aprender a leer en tres años", en El poder de..., p. 233.

a la comprensión de los mensajes es otra fase, no la parte final. Entender esto, permitirá al coordinador de un programa de lectura, ubicar en una dimensión adecuada a los factores que debe tener presente para el seguimiento de una metodología de la lectura significativa.

Así, hablamos de factores complementarios que favorecen la comprensión lectora:

a) Nivel intelectual general del lector. Una cosa es dominar los aspectos mecánicos de la lectura, lo suficiente como para leer de corrido un texto, y otra, ser capaz de comprender el significado de los pasajes del mismo. El material de lectura debe contener conceptos estudiados por el niño, en un nivel específico dentro de los límites de su capacidad individual y de sus marcos referenciales.

b) Experiencias del lector. En cualquier situación de lectura de comprensión, se relacionan los antecedentes y la experiencia del lector. Esto es puesto al servicio del material leído. Cuanto mayor sea la experiencia del niño en el mundo que le rodea, y cuanto más significativas hayan sido éstas, podría afirmarse que mayor será su capacidad para comprender ideas.

c) Velocidad de la lectura. En condiciones normales, a medida que aparece ante el lector la dificultad del texto, éste determinará la velocidad como deberá leerse. Gran parte del material referido a las ciencias sociales, por ejemplo, debe leerse atenta y cuidadosamente con el objeto de comprender los hechos presentados.

d) Dificultad del tema. Esta se relaciona directamente con el nivel intelectual general del lector y de sus marcos referenciales. Pero, aún así, muchos temas presentan más problemas de comprensión que otros, debido a su complejidad.

e) Organización del material. El uso de técnicas para llamar la atención del lector sobre detalles importantes del texto puede contribuir a su comprensión. Estas van desde la localización de palabras clave, en unidades de comprensión, en detalles tipográficos y subrayados, hasta el planteamiento de preguntas y establecimiento de hipótesis sobre lo que se espera encontrar en el texto. Pueden utilizarse también ejercicios de vocabulario, ejemplos y resúmenes. Al aprender lo relativo a la organización del material, los niños están aprendiendo también habilidades relacionadas con la organización de sus ideas para comprender mejor.

f) Uso del diccionario. Es labor del niño cuestionar permanentemente sobre los significados de las palabras. No debe recurrir en todo momento al diccionario. El significado puede derivarse de la palabra misma, de su estructura, de lo conocido sobre el tema abordado y de lo que rodea a la palabra en el texto, como totalidad. Para ello se requiere de experiencias lectoras permanentes. El diccionario se utiliza como último recurso.

Para finalizar:

"la comprensión es resultado de un proceso que depende no sólo de las características y estruc

tura del propio texto, sino también de los conocimientos y estrategias necesarias a los que recurre el lector para comprender, retener y aplicar la información que extrae del material escrito." (1)

c. Los mensajes.

Sobre los mensajes recae la principal acción de la lectura. Estos son su objeto y su intención.

Comúnmente se escucha o se lee, y aquí mismo ha sucedido, que se lee para "desentrañar el sentido de las frases", para "entender las relaciones que unen entre sí las oraciones que integran el texto...", para "encadenar ideas y definir conceptos en relación a los mensajes...", para "reconstruir mensajes...", para "reconocer y valorar un mensaje...", etc. Pero pocas veces se proporcionan los elementos al estudiante para identificar, interpretar, valorar y aplicar las ideas expresadas en un mensaje.

Estas afirmaciones conducen a reconocer que la lectura implica un enfrentamiento con alguien: con el autor del texto. De ahí la importancia de adoptar una actitud estratégica ante el texto, pues éste representa el pensamiento de su autor. El texto se constituye en interlocutor del lector en el momento de la lectura.

(1) León Cascón, José A. y García Madruga, Juan A., "Comprensión de textos e instrucción", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 169, p. 57.

Los mensajes son realmente problemas significativos que deben ser analizados con profundidad. El texto debe ser abordado en forma tal que su lectura sea comprometedor, reflexiva y cuestionante.

En primer instancia, el mensaje es codificado por un emisor-autor (un individuo, un grupo o una institución). Finalmente todo autor elabora los mensajes con una determinada intención.

Un problema amplio y complejo para el lector, consiste en identificar al autor, a la intención de sus mensajes y la forma como evalúa éste a sus destinatarios y se evalúa a sí mismo. Pero esto puede resolverse cuando al lector se le proporcionan esquemas generales que le permitan identificar finalidades del emisor del mensaje, objetivos del emisor del mensaje para captar a su público, y la audiencia a la que va dirigido el mensaje. (Véase Fig. 20)

Un mensaje no representa sólo un cúmulo frío de referencias y datos para el lector. En esencia, el autor integra sus mensajes sobre determinadas técnicas (manejo de un código conocido, presentación de la información con sentido propio y un tratamiento adecuado del mensaje), pero no puede evitar cargarlos de emotividad y de una estructura lógico-psicológica que también debe y puede ser identificada por el lector.

El mensaje no tiene efectividad en forma aislada en tanto no llegue al lector, pues a éste se dirige aquél.

"El mensaje aparece como un momento fundamental en el proceso de comunicación, ya que en él se

Finalidad del emisor del mensaje	Objetivos del emisor del mensaje para captar a su público	Audientia a la que va dirigido
Informar	Comunicar información nueva o importante con claridad, exactitud y rapidez. La información puede consistir en hechos, nombres, fechas, advertencias, anuncios, noticias, definiciones, precios, lugares geográficos, planos de construcción.	(A) Lector medio (público en general) que necesita información práctica. (B) Lectores especializados que requieren información muy técnica o especial.
Educar	Enseñar, adiestrar o explicar una técnica sencilla o cómo hacer o emplear algo. La nueva técnica puede ser: contar hasta diez, identificar una polla, etc. El mensaje de cómo hacer algo podría ser: hacer una maqueta de automóvil, manejar una cámara fotográfica, etc., o Incrementar de una manera ordenada y gradual el conocimiento del lector con respecto a un tema o proceso complicado. El tema podría ser: historia de Europa, ecología, transporte, fotografía; el proceso podría ser: lectura, cocina, pronóstico meteorológico.	Lectores que saben menos sobre una técnica, tema o proceso de lo que les resulta necesario o deseable.
Entretener	Divertir o proporcionar placer. El entretenimiento o placer puede provenir de la vista, el oído, la mente y/o las emociones; el mensaje puede ser: cómico, trágico, misterioso, fantástico, musical, dramático.	Lectores a los que atrae el tipo de entretenimiento que proporciona el emisor del mensaje o a los que interesan las técnicas y formas empleadas para transmitir el mensaje.
Persuadir	Convencer al lector para que actúe o reaccione de una determinada manera. El mensaje puede referirse al producto o idea que ofrece el emisor; la acción consecuente del lector sería: comprar un producto, votar a un candidato, unirse a un grupo, abandonar un grupo, contemplar un programa de televisión, convencer a otros para que hagan algo, abandonar una costumbre, dar dinero a una «causa».	Lectores que aún no están de acuerdo con el emisor del mensaje.
Expresar una opinión o idea	Exponer las opiniones, ideas, descubrimientos y emociones del emisor del mensaje. El mensaje puede referirse a: amigos, enemigos, la vida, la belleza, la muerte, la naturaleza, el amor, el odio, Dios, un país, una injusticia, un derecho, un sueño.	Lectores con creencias similares a las del emisor del mensaje o que desean comprenderle mejor (la audiencia en este caso no es tan importante para el emisor; lo realmente importante es el mensaje).

Fig. 20.- Finalidad de los mensajes.

plasma, se expresa la intencionalidad del emisor. Además sobre él se ejerce en primera instancia la lectura del perceptor, la interpretación." (1)

Todo lector debe comprender que la mayoría de los mensajes tienen finalidades específicas y van dirigidos a varias audiencias, pero más específicamente a una. Debe ubicar cada texto de acuerdo con estas finalidades, comparando y diferenciando un texto de otro.

Así, enfrentar a un autor, es conocerlo a través de lo que escribe, de la forma cómo lo hace y de los mensajes implícitos en sus textos. En tales escritos aparecen enunciados donde se concentra la intencionalidad del autor, o bien, pueden no aparecer, pero pueden derivarse de las afirmaciones. Por ello, para comprender el contenido de un mensaje no deben leerse precisamente palabras, sino ideas. El propósito es interactuar con el pensamiento del autor y con su intencionalidad.

"La comprensión es, pues, el resultado de la identificación de ambas voces, la del autor que desarrolla el texto y la del lector, que profiere réplicas y comentarios." (2)

(1) Prieto Castillo, Daniel, Elementos para el análisis de mensajes, ILCE, México, s.f., p. 19.

(2) Ramírez, Juan Daniel, "Comprensión y diálogo en el discurso escrito", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1990, No. 179, p. 22.

d. Contenidos de trabajo.

Para que el estudiante pueda avanzar en el proceso de lectura, se propone el estudio detallado del párrafo, por constituir éste cada una de las unidades de pensamiento del autor. El párrafo establece pautas para el análisis de la dinámica del pensamiento de quien escribe.

En relación a ello se toman en cuenta los siguientes elementos:

- d.1. El párrafo como unidad de pensamiento.
- d.2. Estrategias para el registro de los elementos captados.
- d.3. El análisis de los textos.

d.1. El párrafo como unidad de pensamiento.

Cuando alguien desea transmitir alguna idea por escrito, emplea como vehículo de consistencia de sus ideas al párrafo. La unidad de los escritos es esencial para la comprensión de los textos.

Interpretar correctamente cada párrafo implica un esfuerzo del lector por discriminar el sentido de las palabras, frases y oraciones que lo integran.

El párrafo es el "conjunto de oraciones unidas con el fin de desarrollar el pensamiento expresado en la oración principal." (1)

(1) Martínez Lira, Lourdes, De la oración al párrafo, 2a. ed., Trillas, México, 1980, p. 23.

La relación establecida entre el sentido de la oración principal con las demás oraciones secundarias-, debe ser estrecha para considerar que existe, entonces, unidad, coherencia o relación significativa.

El término unidad alude tanto a la estructura metodológico-técnica interna seguida en la redacción del párrafo, pero también se refiere, más complejamente, a la unidad de pensamiento de quien escribe,

"en base a que todo él gira en torno a una sola idea; es decir: el autor expresa una determinada idea en el marco de un párrafo, de ahí que los párrafos vengán iniciados por el uso del punto y aparte, que nos dice que hemos llegado al fin de la exposición y desarrollo de una idea y daremos inicio a un nuevo período." (1)

d.1.1. La idea principal en el párrafo.

a) Cada párrafo está constituido por varias oraciones. Si lo fundamental del párrafo es la expresión de una sola idea, debe centrarse la atención en descubrirla de entre las varias oraciones que lo componen.

b) Esta idea esencial se denominará idea principal; las demás serán frases secundarias o subordinadas.

c) Esta idea-enunciado puede encontrarse:

. Al principio del párrafo. Su ubicación es rápida y agiliza toda la lectura.

(1) Círculo de Lectores, *Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*, Bogotá, 1980, pp. 63-64.

- . En medio del párrafo. Hay una parte introductoria de la idea, una idea principal y un complemento.
 - . Al final del párrafo. Es la conclusión general de todo lo dicho en el párrafo. Antes de ella hay razonamientos parciales previos.
- d) Cada párrafo presenta modalidades de presentación diferentes y en ocasiones puede ser mixta.
- e) Descubrir lo esencial del mensaje implica percatarse de cuáles son las ideas claves del texto.
- f) Las ideas claves representan el pensamiento más general del cual pueden desprenderse aspectos inclusivos más particulares.
- g) Una idea es clave porque (1)
- . Describe un fenómeno o un concepto: ¿cómo es?, ¿cuáles son sus divisiones?, ¿cuáles son sus propiedades?
 - . Explica cómo se produce algo: ¿cuál es su causa?, ¿cuál su origen?, ¿cuál su efecto?
 - . Compara y contrasta ideas, objetos, sucesos: ¿en qué se parecen?, ¿en qué son diferentes?
 - . Instruye acerca de cómo hacer o aprender algo: ¿cómo se lleva a cabo una operación?, ¿una técnica?, ¿un proceso?

(1) cfr. Castañeda Yañez, Margarita, Leer para aprender. Guía del estudiante, UNAM-SEP, México, 1986, pp. 13 y ss.

. Jerarquiza los hechos: ¿qué fue o qué sucedió antes?, ¿qué es lo más importante?.

h) Las ideas clave varían en las distintas temáticas tratadas por los autores.

d.1.2. Localización de la frase principal.

a) Debe determinarse cuál es la palabra que más se repite dentro del párrafo o que domine todo el párrafo porque en torno a ella gira la exposición del autor.

b) Reparar en que el autor puede sustituir esta palabra por pronombres, sinónimos o metáforas.

c) La frase principal es la más genérica de todas las frases del párrafo. Es la afirmación más amplia y abstracta; de conclusión y resumen de las demás.

d) La frase principal siempre será imprescindible dentro del párrafo. El pensamiento del autor no puede captarse si se eliminan éstas.

e) Las frases secundarias repiten, reiteran, matizan, contrastan, amplían, aclaran, ejemplifican, razonan o argumentan con detalles el contenido de la frase principal.

d.1.3. Captación del fluir del pensamiento del autor dentro del párrafo.

a) El pensamiento sigue un proceso dinámico dentro del párrafo y a lo largo de las distintas frases que lo componen.

b) Este movimiento no siempre es estrictamente progresivo. Se encuentran pausas en el flujo del pensamiento (aclaraciones marginales, diagregaciones, interrogantes planteadas, etc.), retrocesos en la exposición de la idea principal (se recogen afirmaciones hechas al principio, para explicarlas nuevamente con más detalles o con otro sentido.).

c) Estas variaciones no obedecen a caprichos. Son recursos utilizados por el autor para dar mayor expresividad y fuerza al contenido.

d) Ubicarse en el punto o estadio del curso del pensamiento del autor (introducción, afirmación, comprobación, aclaración, reformulación, etc.) permite descubrir con facilidad la estructura lógica que sustenta todo el desarrollo de los párrafos.

e) Dominando íntegramente la estructura general del párrafo, y sabiendo en cada momento cuáles son sus puntos más importantes, permite abordar la lectura a velocidades variadas.

d.1.4 Las palabras clave.

a) Las palabras clave son indicativos de las variaciones del desarrollo de los mensajes a lo largo de todo el párrafo.

b) Anticipan y preparan al lector sobre lo que va a leerse después de ellas.

c) Se pueden distribuir en grupos:

- . Palabras avance: se desarrollan en el mismo sentido de la frase principal; representan insistencia. Por ejemplo: también, asimismo, igualmente, del mismo modo, además, en resumen.
- . Palabras pausa: su finalidad es aclarativa. Por ejemplo: porque, con tal que, por ejemplo, tal como.
- . Palabras retroceso: hacen mayor hincapié en el razonamiento del autor, lo resaltan y lo refuerzan. Estos cambios y retrocesos aluden a lo que el autor rechaza u objeta. Se toma de nuevo el curso del pensamiento. Por ejemplo: pero, sin embargo, no obstante, a pesar de todo, prescindiendo de, en vez de, etc.

d) Las palabras clave van advirtiendo de las variaciones e incidencias del flujo del pensamiento dentro del párrafo.

d.2. Estrategias para el registro de los elementos captados.

La lectura individual debe complementarse con una metodología particular consistente en la toma de notas o en la estructuración de los elementos leídos. El subrayado, la elaboración de resúmenes y de esquemas, se apoyan en el conocimiento y dominio de los párrafos, siguiendo el desarrollo de la idea principal.

Si se desean que los conocimientos adquiridos en la lectura sean útiles, la forma más simple de tenerlos disponibles es tomando notas en forma correcta. Para ello debe de comprenderse a fondo el texto, sin perder detalles de relevancia y eliminando todo lo superfluo e innecesario.

La reflexión profunda debe reflejarse en las notas, donde se registra con la mayor exactitud posible, el pensamiento del autor. Para ello se sugiere ir leyendo párrafos enteros y luego reflexionar detenidamente sobre ellos, volviendo atrás si es preciso.

El hecho de expresar con la mayor fidelidad posible el pensamiento del autor, no significa transcribir palabras, frases u oraciones sueltas. Aquí intervienen el criterio y la creatividad del lector para reconstruir con sus propias palabras, y de acuerdo a su modo habitual de expresión, cada uno de los mensajes recibidos.

d.2.1. El subrayado.

a) Subrayar es señalar por debajo, con una raya, palabras o frases completas de un escrito para llamar la atención sobre ello.

b) No es una técnica que sustituya a la toma de notas o elaboración de resúmenes; más bien es una técnica complementaria.

c) El subrayado debe hacerse prudentemente. Un texto mal subrayado no es un buen útil de trabajo.

d) Previo al subrayado se hace una lectura donde se

formulan preguntas que den una idea general del tema tratado. Estas pueden ser: ¿qué es lo que ha dicho el autor?, ¿dónde se encuentra el núcleo de la exposición?, ¿hay alguna frase, definición o palabra que encierre la idea principal?, ¿cuáles son las ideas principales?

e) Hasta una segunda lectura, más lenta, se procede al subrayado, siguiendo la idea principal en su desarrollo a través de los párrafos. Las palabras clave cobran importancia aquí.

f) Si todo un párrafo tiene importancia, se coloca verticalmente, al margen de la página, una raya que abarque todo el párrafo.

g) Es preferible subrayar con lápices y no a tinta, trazando rayas finas y rectas.

d.2.2. El resumen.

a) Resumir supone expresar en pocas y precisas palabras, el pensamiento -o las ideas centrales del pensamiento- del autor, sobre un tema determinado. En el resumen se expresa únicamente el núcleo central del tema.

b) El resumen puede redactarse una vez terminado el subrayado de las frases principales o de las palabras clave.

c) Es de gran utilidad prestarle la debida atención a los títulos y subtítulos, y a los diferentes epígrafes en que el autor haya ordenado la exposición de la materia.

d) En la redacción del resumen se conserva el orden en que aparecen las ideas en el texto, teniendo cuidado de no alterar el sentido que tienen. No deben incorporarse juicios, comentarios o críticas personales.

e) Un resumen no es una copia textual.

f) Técnicamente, pueden seguirse las siguientes etapas:

"Primera etapa:

- . Leer cuidadosamente el texto.
- . Comprender el sentido original.
- . Subrayar las ideas principales.

Segunda etapa:

- . Elegir las ideas más importantes.
- . Hacer un ordenamiento o una jerarquización de las ideas elegidas.
- . Redactar el resumen." (1)

d.2.3. Los esquemas.

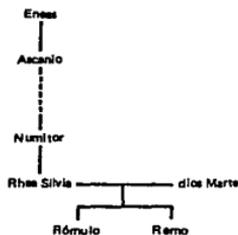
a) Un esquema es la presentación breve y gráfica de las partes fundamentales de un texto. De su estructura, su desarrollo, importancia de las ideas y sus funciones particulares.

b) Su objeto es simplificar la presentación de ideas y facilitar la comprensión de las relaciones, comparaciones y clasificaciones. Mediante ellos es posible volver concretos ciertos aspectos abstractos.

(1) Mata, Oscar et al., La lectura (Apuntes para el primer curso de redacción), 3a. ed., UAM-Azcapotzalco, México, 1987, p. 45.

- c) "Para que un esquema o gráfico logre realmente simplificar la transmisión de ideas, es necesario que su finalidad quede establecida de modo claro y preciso, y que el receptor la comprenda, que los datos sean exactos y que su diseño resulte simple a la vista." (1)
- d) La representación debe ser lo más breve posible:
- . Omitiendo palabras y partículas de relación que se sobreentiendan.
 - . Utilizando abreviaturas convencionales.
 - . Utilizando signos y recursos particulares de abreviación.
- e) Fuera del esquema se anota siempre un encabezado con los datos más sobresalientes del texto: tema, localización, divisiones.
- f) Amanda Franqueiro sugiere la presentación de cinco tipos diferentes de cuadros y esquemas.
- . Esquemas que muestran el origen de un movimiento o proceso, o una genealogía.

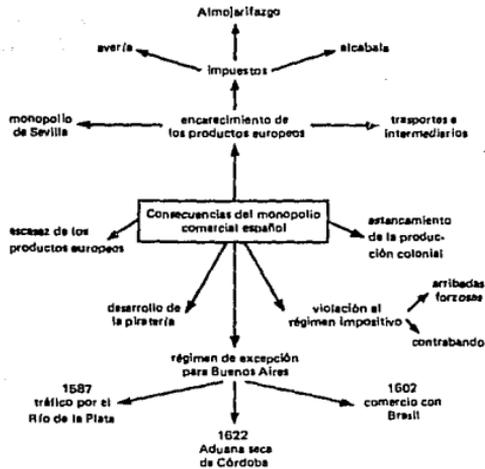
Tema: Leyenda de la fundación de Roma.



(1) Franqueiro, Amanda A., Op. cit., p. 37.

- . Esquemas que sintetizan los aspectos fundamentales de un tema.

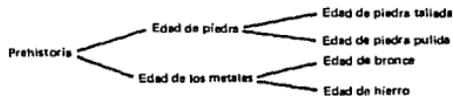
Tema: Consecuencias del monopolio comercial español.



- . Esquemas que permiten clasificar o dividir en categorías.

c) Esquemas que permiten clasificar o dividir en categorías.

Tema: Periodos prehistóricos.



- Esquemas que permiten ver la estructura interna de una organización.

e) Esquemas que permiten ver la estructura interna de una organización:

Tema: Composición del Poder Legislativo según la Constitución de 1819.



- Cuadros que permiten clasificar o dividir en categorías.

d) Cuadros que permiten establecer comparaciones.

Tema: Progreso del hombre primitivo.

	PALEOLÍTICO	NEOLÍTICO	EDAD DEL BRONCE
VESTIDO Y UTENSILIOS	Piel de animales y cerros	Tejidos y alfarería	Rueda de alfarero
ARMAS	Piedra tallada	Piedra pulida	Metal
ALIMENTOS	Cereales	Cultivos y animales domésticos	Arido y riego
TRANSPORTE	Sobre sus hombros	Animales de carga y carreas	Rueda y embarcaciones

d. 3. El análisis de los textos.

d. 3.1. Captación del sentido de los mensajes.

a) Llegar a comprender el funcionamiento del pensamiento del autor contribuye a conocer el funcionamiento del propio.

b) El enfoque cualitativo de la lectura se ajusta a la captación de tres tipos de sentido en los mensajes, determinados desde hace mucho tiempo por Gray:

- . La comprensión en el sentido literal, referida al registro de los significados más directos y obvios del contenido.

Para facilitar su búsqueda, el estudiante puede responder a los siguientes cuestionamientos:

¿qué quiere decir el autor con estos mensajes?,
¿qué ideas expresa?, ¿qué carácter tiene lo que expresa?, ¿qué mensaje transmite?.

- . La comprensión en el sentido implícito, es decir, la habilidad en aquéllo que puede descubrirse por inferencia. Son los significados que, sin estar escritos, se encuentran como entre líneas en el texto.

Su búsqueda se facilita al preguntar: ¿qué implica lo que el autor expresa?, ¿que consecuencias se pueden desprender de lo dicho?, ¿cuál es la justificación del planteamiento realizado?, ¿qué aplicaciones tiene el mensaje del autor en la vi

da cotidiana, o en cierta área del conocimiento?

- . La comprensión con relación al significado complementario rescata el marco de referencia del lector. Va más allá del texto e incluye todos los conocimientos que, a juicio del lector, enriquecen o aclaran el sentido literal e implícito.

Su búsqueda se facilita al preguntar: ¿qué importancia tiene para mí el texto?, ¿qué preocupación o inquietud despierto en mí este texto?, ¿con qué parte del mensaje me siento identificado?, ¿qué elementos puedo aportar a los mensajes planteados?, ¿qué elementos puedo deducir del planteamiento de ideas, de acuerdo con mis convicciones y conocimientos?, ¿en qué forma mi experiencia afecta la forma de leer estos mensajes?, ¿qué opinión puedo hacer al contenido del texto?, ¿qué puedo hacer para comprobar la validez de los mensajes proporcionados?

- c) Ubicar la finalidad del emisor del mensaje, así como el tipo de lector o la audiencia específica que se supone va a leer el mensaje.

- d) Calificar los mensajes:

	SI	TAL VEZ	NO
. El tema es interesante	---	---	---
. Es fácil de leer	---	---	---
. Contiene información útil	---	---	---
. Contiene información nueva	---	---	---
. Consigue lo que pretende	---	---	---
. Es conciso	---	---	---

e) Como actividades de introducción al texto, pueden hacerse las siguientes preguntas: ¿qué busca comunicarme el autor?, ¿qué se esconde, en última instancia, detrás de sus palabras?, ¿qué puede aportarme esta lectura?, ¿qué es pero encontrar en el texto?, ¿qué conozco sobre el texto?, ¿qué conozco sobre el tema?, ¿qué busco específicamente en el texto?, ¿cuál es la importancia de estas ideas para el estudio que estoy haciendo?, ¿qué intenta probarme el autor?.

f) Identificar y registrar el nombre del emisor o emisores del mensaje (escritor, ilustrador, empresa, etc.) y cualquier información que sobre él o ellos pueda extraerse del material, objeto de estudio. Es recomendable que los lectores vayan elaborando su fichero bibliográfico.

d.3.2 La Contextualización.

a) El contexto son "aquellas condiciones sociales en las que el texto adquiere su pleno contenido." (1)

b) En el acto de leer deben vincularse el texto (lectura) con el contexto (realidad), si pretendemos que este acto sea un proceso de relación-transformación del hombre y de su medio.

c) El marco de referencia de cada lector constituye el contexto inmediato que activa la ubicación, la interpretación y la comprensión de un mensaje.

(1) Prieto Castillo, Daniel, Elementos para..., p. 33.

d) "Uno de los riesgos que se corre al intentar el análisis de un mensaje es sacar algún enunciado y presentarlo como una verdad en sí misma, sin tomar en cuenta el resto del texto en que aparece. Un texto es una unidad de sentido, que debe ser tomada en conjunto y que sólo se completa cuando el texto termina." (1)

e) La contextualización debe ser insistente, sobre todo, cuando resulta vaga la comprensión del significado de palabras técnicas, términos figurados, palabras con diversos significados, conceptos especializados, términos locales, neologismos, etc.

f) Ante el descubrimiento de palabras desconocidas, debe recurrirse a la contextualización, tomando en cuenta lo que antecede y lo que precede a la palabra que representa problemas de interpretación.

g) El empleo del diccionario debe reservarse para los casos finales, en el análisis de términos desconocidos.

2. La lectura y el trabajo grupal.

Retomando la cita de Paulette Lassalas, quien se refiere a la lectura como una forma de diálogo iniciado, pero inconcluso; hay que agregar que, efectivamente, la lectura es sólo una fase de todo un proceso de circulación y/o elaboración de conocimientos. Ofrece la posibilidad de continuar lo que el autor no ha concluido.

(1) Ibidem.

Cada lector utiliza estrategias diferentes al leer. Quienes cuentan con estrategias para abordar la lectura en forma significativa, relevante y comprometida, obtienen am plios beneficios, dada la necesidad de tener que asumirse como sujetos activos.

Un lector nunca lee aislado de los demás lectores. Un texto casi siempre está a disposición de un público que lo comparte (pluralidad de lectores), aún cuando cada uno haga una lectura individual e independiente de los demás. No por ello deja de tenerse a los otros lectores como refe rentes. Con ellos se puede compartir, en un momento dado, el producto de su lectura.

La lectura no concluye cuando el texto impreso desaparece de la vista. En la re-lectura quedan ideas, pensamientos, reflexiones, contradicciones, etc. Existe la posi bilidad de internalizarlas y hacerlas propias, intervinién do en ello cierto lapso de tiempo.

De acuerdo con el proceso de lectura planteado, éste es significativo cuando el niño puede utilizarlo como un medio de comunicación, o bien como estrategia para el apren dizaje. Precisamente aquí se revisará el uso o aplicación dentro del proceso de comunicación interpersonal o grupsl.

Comúnmente es hasta el momento en que el sujeto ha hecho propia una idea, cuando tiene la oportunidad de com-partir la información, ya sea a través del comentario y de la reformulación en grupos de discusión, o de la comunicación en grupos informales. Finalmente, los productos derivados de la lectura no son para negarlos, ocultarlos o de-

secharlos por completo, pues la finalidad de esta actividad se vería peligrosamente comprometida.

De acuerdo con el enfoque cognitivo del procesamiento de la información:

"... el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información estimular presente en el medio, la distribuye en categorías y, finalmente, toma una decisión (que puede o no dar lugar a una señal de salida o respuesta) que, a su vez, le vuelve a poner en contacto con el mundo exterior." (1)

Obviamente, existe aquí la intervención de procesos más específicos como la memoria, la atención, la retención, la imaginación, etc. (Véase Fig. 21)

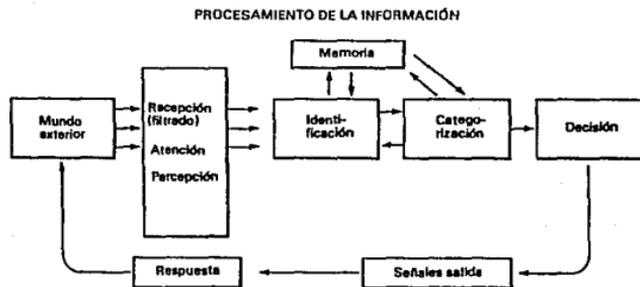


Fig. 21.- Representación gráfica del procesamiento de la información.

(1) "Procesamiento de la información", en Diccionario de las..., p. 1149.

Este proceso puede ser aplicado sobre la lectura y sobre el trabajo grupal. El grupo es, precisamente, parte del mundo exterior, donde pueden rescatarse las decisiones tomadas por el niño. Puede hacerlo en forma sistemática, ordenada y lógica, apoyado siempre en las estrategias de trabajo del profesor.

La re-creación de la lectura en grupo es un momento fundamental dentro del proceso de lecturización, al evidenciar, en la puesta en común, los saberes que cada uno de los niños ha obtenido o reestructurado al leer. Se ofrece la posibilidad de aportar y generar propuestas ante los mensajes presentados.

"Aprender a leer es aprender a comunicar, aprender a decir, aprender a situarse en relación con el otro y con los otros, acceder de esta forma al conocimiento de sí. Por lo tanto no puede haber una pedagogía de la lectura que no se inscriba en una pedagogía global." (1)

Esta es, definitivamente, una metodología centrada en tareas de conjunto, cuya finalidad es la expresión.

Hasta ahora no se ha pasado de meros formulismos técnico-metodológicos que limitan las actividades del niño a repetir la información literal de los textos, anulando las posibilidades para recrearlos, así como su propia participación. Cuando al niño se le pide una opinión, un juicio o una crítica, se hace sobre respuestas preparadas ex-profeso, estando obligado a repetir elementos textuales

(1) Lafite, René, "Ninguna lectura es inocente", en El poder de..., p. 255.

y, muchas veces, aislados entre sí. Por otra parte, cuando se le solicita entablar una discusión o presentar comentarios sobre algunos contenidos, éstos son censados, evaluados y continuamente censurados por el profesor, lo cual mina la calidad de sus participaciones ante el discurrir de los mensajes planteados en el texto o ante la intervención de sus compañeros.

Estos son factores que inciden también en la comprensión significativa de textos. De ahí la importancia de encuadrar las características del diálogo como el principal apoyo para las actividades de re-lectura. Estos elementos, más que significar lineamientos de acceso a la lectura, significan una manera de ser lector muy diferente. Según esto, se lee teniendo presente que todos los miembros del grupo abordarán la misma información, pero lo asimilarán con diferentes significados o interpretaciones.

"Comprender es asimilar las experiencias y aprendizajes nuevos a las capacidades y conocimientos previos. Dicho de otro modo, establecer relaciones significativas con sentido, entre lo nuevo y lo antiguo. Esas relaciones no se elaboran siempre de modo individual: comprender es, sobre todo, compartir el significado de lo que se comprende (por ejemplo, yo comprendo el teorema de Pitágoras cuando para mí significa lo mismo que para otros). La primera más elemental y más común forma de comprender es la comprensión mutua al comunicarse. También aquí comprender es compartir significados: el oyente debe entender lo que quiere decir el hablante porque de otra manera no hay comunicación." (1)

(1) Luque Lozano, Alfonso, "Dialogar, comprender, aprender", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 170, p. 10.

En esta segunda etapa se pretende descubrir la posibilidad de conocimiento que se abre con el trabajo grupal: las alternativas de creación, las dificultades que pueden superarse en forma conjunta, los aportes que pueden hacerse a las teorías o temáticas trabajadas, etc. Es fundamental la asociación del acto lector con el descubrimiento del contenido y su comprensión, pero el trabajo colectivo favorece la educación del sentido crítico en los niños.

La lectura deja de ser una habilidad individual para convertirse en una estrategia socializante, desde el punto de vista de ser iniciadora, reguladora y optimizadora de ciertos mecanismos de interacción en el trabajo cotidiano en el aula.

"... la posibilidad de practicar la lectura gustando de lo que se lee, es decir, leyendo de manera creadora (debemos considerar aparte la lectura-evasión), exige desde el principio cierta calidad afectiva que relacione seguridad y disponibilidad y que sea apropiada para producir el deseo de comunicar y de conocer a través de una forma tan compleja y socializada." (1)

Se ha visto cómo el proceso lector no concluye con su aplicación a determinadas áreas de práctica, sino que continúa con la apertura de nuevos procesos. Son entonces muchas las posibilidades abiertas al lector, pero se rescata una etapa del proceso que incide directamente en el aprendizaje de los niños: su aplicación en un esquema de comunicación participativa.

(1) Cimaz, Jacqueline, "No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores", en El poder de..., p. 105.

En la etapa de aplicación pueden comprobarse los elementos asimilados por el lector. A su vez, estas asimilaciones son enriquecidas con la introducción del diálogo,

"... que le permitirá el acceso a nuevos conocimientos, capacidades y actitudes facilitándole progresivamente el logro de aprendizajes cada vez más significativos. Esto será posible en la medida en que el sujeto vaya modificando su manera de ser y actuar por los cambios de conducta que se operan ante los hechos y situaciones nuevas." (1)

Esta segunda etapa demanda de los lectores, como miembros de un grupo, reconocer la coexistencia de la lectura con la interacción grupal y adecuar sus participaciones a los requerimientos básicos de la conversación. De ahí que se incluyan dos fases en esta etapa:

- A. Lectura e interacción.
- B. La conversación.

A. Lectura e interacción.

"Realizar con...", "hablar con...", son elementos a promover mediante la organización de la conversación formativa circunscrita en una dinámica relacional. El punto de vista de todos los miembros de un grupo difiere del modo de pensar individual; así es como se enfrenta el diálogo.

Sobre la base de un texto leído, en grupo se procede a la búsqueda de nuevas significaciones y explicaciones, o a la construcción de nuevos textos o elementos significa-

(1) Eguinoa, Ana Ester, Op. cit., p. 48.

tivos. Cada miembro del grupo pone en juego su capacidad de utilizar lo escrito como elemento de observación, de transformación y de acción. Se trata de aprovechar las capacidades de actuación y de interacción propias de los niños en su medio escolar, así como todos los conocimientos rescatados en las lecturas previas a las reuniones de trabajo..

El lenguaje es el principal recurso para representar objetos, cualidades, acciones y relaciones que no necesitan estar presentes. El lenguaje se utiliza como referente, trascendiendo al espacio y al tiempo. Así, el niño puede hablar de lo ocurrido en textos que describen el pasado, de lo acontecido en otros lugares, de lo realizado por otras personas e, incluso, le permite inventar y crear mundos de ficción con la imaginación.

Con la palabra hablada se trasladan los contenidos de un texto a una situación de interacción grupal. Con el intercambio de ideas entran en juego, primero intuitivamente y después racionalmente, aspectos cognoscitivos y afectivos del alumno para trabajar simultáneamente con sus compañeros en el análisis y comentario del texto, en el ordenamiento de los hechos, en la solución de problemas, en la toma de decisiones, etc.

En el plano cognoscitivo el sujeto debe pasar de la mera y pasiva contemplación (repetición de lo que dice un texto), a la ruptura, disección y análisis de los mensajes. En el plano afectivo, se debe vivenciar y expresar lo leído a partir de la propia experiencia para, así, determinar

si se hace propio el mensaje (s), si se disfrutó, si se puede adaptar a los gustos y necesidades del lector, si hubo aprendizaje, etc.

El objetivo de esta fase es que los estudiantes se den cuenta de la cantidad de información previa que pueden emplear para interactuar en grupo. Debe animarse a los alumnos para que recopilen y compartan ejemplos derivados de sus lecturas previas. La idea es también, reconocer entre todos, la diferencia entre decodificar y comprender un mensaje.

La lectura realizada por el grupo no debe limitarse únicamente al nivel de lo literal, sino pasar por el sentido implícito y el complementario.

Los integrantes del grupo deben comprender que precisamente la diversidad en las formas de leer y de dar significado a un texto, es la que modifica las relaciones afectivas, imaginativas, intelectuales y creativas del grupo. A partir de ello se originan diferentes operaciones, siendo la más importante el nivel de participación de los lectores en el grupo por medio de la palabra y de la acción.

Los textos se convierten en un objeto de conocimiento y, al mismo tiempo, en eje de la relación entre el lector y el pensamiento del autor. A partir de la lectura y de su comentario, se establecen vínculos entre: autor-lector, lector-lector y lector-contenidos, abriéndose así la posibilidad de una empresa creadora.

B. La conversación.

La conversación como técnica, implica un sentido de relación entre los sujetos, con mayor profundidad que la discusión o el comentario.

"La etimología de la palabra conversación alude a un orientarse hacia el otro o hacia los otros, un volverse hacia el otro y, todavía más un darse a él." (1)

El comentario consiste en la emisión de una serie de explicaciones sobre algo o alguien, dando únicamente cuenta de lo que el autor dice y de cómo lo dice, sin pasar más allá de un nivel literal-descriptivo. La discusión se limita al intercambio de ideas, remitiéndose los participantes a la racionalización de los conocimientos, utilizando la expresión oral. Por otra parte, la conversación resulta más personal -relacional- que la discusión y el comentario.

De acuerdo con Maillo, el verdadero sentido de la conversación exige:

- a) Un salir de sí mismo para, por así decirlo, entrar en el otro, dándonos a él.
- b) La coparticipación de los que conversan en la búsqueda o intercambio de verdades que sólo se dan plenamente en el diálogo, ya que la esencia de la verdad es eminentemente dialogística.
- c) Una co-incidencia radical de los que dialogan en el terreno común de los valores fundamentales." (2)

(1) Maillo, Adolfo, Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma, 4a. ed., Teide, Barcelona, 1972, p. 11.

(2) Ibidem.

La conversación tiene características y resultados formativos. Es una técnica plenamente participativa, no limitada al mero intercambio de impresiones, superficialmente.

Los niños de diez a doce años ya han adquirido y desarrollado habilidades comunicativas para empezar a comparar sus experiencias con los demás en forma diferente. Pueden adecuarse a las exigencias de técnicas de trabajo más sistemáticas donde se requiera la asunción de roles especializados, sin dejar de ser espontáneos por ello.

Cualquier técnica de trabajo grupal implica dialogar. Este es el mejor recurso de la comprensión compartida, así como de la integración de conocimientos y la interacción misma.

"Independientemente del número de interlocutores, en el diálogo están presentes dos elementos imprescindibles: un tema compartido y una sucesión de comentarios sobre este tema. Si falta el primer elemento, ocurren los equívocos conversacionales (se habla sobre asuntos o personas diferentes y se entienden mensajes distintos) y si faltan los comentarios, no hay diálogo. El tema es lo antiguo, lo conocido, y el comentario es lo nuevo, lo que necesita ser puesto en relación con lo conocido, con el tema. Si el oyente no relaciona el comentario con el tema de la conversación, no lo comprende. Dicho en términos generales, cuando lo nuevo es demasiado ajeno a lo conocido por el oyente, éste sólo lo comprende si se explica la relación existente entre el nuevo comentario y el tema al que se refiere." (1)

(1) Luque Lozano, Alfonso, Op. cit., pp. 8-9.

Esta forma de comunicación tiene características muy particulares a tomarse en cuenta, pues delimitan el actuar tanto de maestros como de alumnos, así como de los factores que intervienen ahí:

- a) El diálogo debe ocurrir siempre en un contexto temático conocido y compartido.
- b) Debe ocurrir en un contexto físico conocido por todos los integrantes del grupo.
- c) Debe considerarse que los interlocutores son funcionalmente iguales.
- d) Los interlocutores deben turnarse el uso de la palabra.
- e) El diálogo puede ser facilitado por una actividad compartida previa -la lectura, en este caso-.
- f) La co-participación debe ajustarse al comentario sobre criterios de relevancia convencionales.
- g) El tema se selecciona previamente y debe mantenerse a lo largo del diálogo, como su objetivo.
- h) Los comentarios son coordinados en función del objetivo.
- i) El tema debe ser relevante y evidente para todos los interlocutores, y compartido por todos ellos.
- j) Las comunicaciones deben ser multidireccionales.
- k) En caso necesario se aclara el tema-objetivo, haciendo explícito lo que se ha omitido por considerar que era conocido por todos.
- l) Cualquier miembro del grupo puede proponer un tema nuevo.

- m) La mutualidad de la interacción depende del respeto y el equilibrio de los turnos en el uso de la palabra.
- n) Cada integrante debe asumir una función y coordinarse con el trabajo de los demás.

"Esta práctica y su posterior interiorización permite a todos ir ampliando el repertorio de sus habilidades, al tiempo que asegura un mayor control y una mayor consciencia del sentido de la actividad, porque en las tomas de decisiones pueden manifestarse, en forma de diálogo, diferentes puntos de vista. En ese diálogo se fragua el acuerdo necesario para proseguir la actividad; el diálogo permite elaborar el acuerdo sobre el sentido de lo que se está haciendo, es decir, permite comprenderlo y, en consecuencia, genera las condiciones para que tenga lugar el aprendizaje significativo." (1)

Durante la conversación, o cualquier otra técnica que la incluya, los niños deben mostrar habilidades específicas como escuchar con atención, participar cooperativamente a través de la expresión oral y registrar los aspectos más relevantes durante las intervenciones. Tales elementos son desarrollados a continuación.

a. Escuchar con atención.

Durante la conversación se escucha mejor cuando se participa directamente en ella; cuando se trata de resolver un problema, satisfacer un propósito o enterarse de

(1) Ibid., p. 12.

algo que resulta interesante. Para ello primero se escucha o atiende y en segundo lugar se asiente o disiente, se aprueba o se refuta, se duda o se cuestiona.

Quien desee escuchar con atención, requiere concentrarse activamente en las opiniones de sus interlocutores, así como evaluar continuamente el contenido de su participación.

Algunos aspectos sobre los cuales se puede insistir para recuperar efectivamente lo que se escucha, son: (1)

- a) Preparar el terreno antes de que se inicie cualquier evento o acción donde se va a escuchar. Plan tearse: ¿cuál es la temática?, ¿qué texto debo preparar para la sesión?, ¿cuáles fueron los comentarios generales de la última reunión?, ¿tengo registrado el resumen o síntesis sobre el tema?
- b) Mantener la atención mostrándose activos. ¿Qué sé de lo que están comentando mis compañeros?, ¿qué ejemplos puedo señalar?, ¿qué dudas pueden aclararse por estar a mi alcance?, ¿cuáles son las ideas principales que se están manejando?, ¿qué relación hay entre lo que se comenta y lo que los textos leídos señalaban?, ¿qué puntos puedo suponer que siguen a los comentarios?, ¿cuál es el propósito de quienes están hablando?, ¿estoy tomando notas o apuntes?, ¿qué puedo preguntar a mis compañeros?, ¿qué ideas se contradicen con lo que yo sé del tema?

(1) Cfr. Quezada Castillo, Rocío, Op. cit. p. 14 y ss.

- c) Hacer caso de lo que se dice sin dar importancia a otros aspectos, como la forma en que se expresan nuestros interlocutores o a su apariencia. ¿Estoy haciendo caso a lo que dicen todos mis compañeros, sin importar quién sea?, ¿Me estoy dejando llevar por prejuicios para aceptar o no lo que dice alguno de mis compañeros?, ¿estoy atendiendo en exceso a la forma como vienen vestidos o como se comportan mis compañeros al hablar?
- d) Recibir la información con una actitud imparcial y abierta, antes de formar una opinión o un juicio. ¿Respeto las diferentes opiniones de mis compañeros, independientemente de lo que dicen?, ¿critico el punto de vista de mis compañeros o critico a mis compañeros?
- e) Saber con anticipación de qué se va a tratar el tema en cuestión. Lo que estamos comentando, ¿es lo que yo había supuesto?, ¿me enteré, antes de la discusión, sobre qué temática en particular giraría la actividad?
- f) Aprovechar la diferencia entre la velocidad del pensamiento y del habla en acciones relacionadas con el tema. Cuando no estoy participando, ¿me distraigo?, al seguir las ideas de mis compañeros ¿puedo preparar mi participación y adelantarme mentalmente?

b. Saber hablar.

Para el logro de la comprensión durante el diálogo, cada uno de los interlocutores debe aportar un esfuerzo específico, tendiente a la autorregulación de sus participaciones. Para ello, y bajo esta propuesta, los niños deben: adaptarse al nivel de conocimiento previo que suponen en sus oyentes, compartir el mismo lenguaje, escucharse unos a otros, hacer referencia a los comentarios de los demás, cooperar en el mantenimiento de la atención, sólo preguntar lo que no saben con certeza, dirigir sus preguntas a quienes suponen que puede responderles, tolerar el error o el silencio, admitir el titubeo y la aproximación como procedimiento de acercamiento a un tema nuevo.

Más específicamente, debe considerarse lo siguiente:

- a) Una conversación casi siempre gira sobre una serie de preguntas y de respuestas. Mientras mejor se expongan las ideas, se tendrán mayores oportunidades de darle estructura y secuencia al conocimiento adquirido.
- b) Un grupo tarda más en comprender una situación, cuando las intervenciones de sus integrantes presentan problemas específicos. Por eso cada uno de sus miembros debe hacerse entender al hablar, pues quienes los escuchan no siempre pueden retroceder y meditar sobre las ideas expuestas o tratar de imaginar su significado.
- c) Harry Shaw propone un "decálogo del expositor" pa-

ra intentar corregir algunas deficiencias al hablar en grupo:

- . Pronuncia bien las palabras.
- . Habla para que te oigan.
- . Muéstrate activo.
- . Toma el tiempo necesario.
- . Aprende a escuchar.
- . Varía tu estilo.
- . Sé conciso.
- . Sé específico.
- . Sé original.
- . Aporta ideas nuevas.

c. Los apuntes.

Registrar el sentido y la esencia de lo expuesto por una persona durante una discusión contribuye al rescate de situaciones, conceptos, puntos de vista, etc., tal y como han sido expresados, para ubicarlos y darles un significado adecuado. Esto evita desvirtuar lo que están diciendo los miembros del grupo, además de contribuir a la distinción, con mayor calma, entre hechos, opiniones, sucesos, comparaciones, teorías, etc.

A propósito, revisando gran parte de la bibliografía acerca de la elaboración de los apuntes, casi todos los plantean en función de lo que dice sólo el maestro. Así, se encuentran expresiones como: "las notas útiles son las que contienen el meollo de lo que dijo el maestro...",

"los apuntes se pueden usar para definir los puntos que a juicio del profesor, son los importantes del tema...", etc.

Antes que la técnica misma, el niño debe valorar adecuadamente a este instrumento y no utilizarlo solamente para registrar el saber del maestro, pues su palabra no es la únicamente válida y digna de conservar.

La palabra de los compañeros: sus participaciones, sus reacciones y sus puntos de vista son buenos para la clase, pues la agilizan y la construyen. Sobre esas participaciones se actúa; ellas son el elemento sustantivo y eje rector de la secuencia en la conversación.

Las indicaciones generales para su elaboración son:

a) Tomar apuntes de lo discutido en grupo permite identificar los marcos referenciales de los miembros del grupo, a situarse en relación a ellos y registrar elementos con un significado común, no planteados en otro lugar.

b) Si el apunte representa una secuencia, deben anotarse aquellos elementos más significativos que le den coherencia.

c) Escuchar con atención, concentrándose activamente en lo que se está diciendo, permite percibir los elementos más significativos y no perder la secuencia de las ideas.

d) Escribir y manipular legiblemente las notas.

e) Tratar de elaborar esquemas.

f) Ser breve.

g) Utilizar abreviaturas convencionales o personales para escribir más rápido.

h) Usar el sistema: escucho, pienso, escribo.

i) Anotar fecha, título del tema y área a la que pertenece la discusión.

j) Ser constante en las anotaciones.

k) Cada participación de los compañeros puede ser registrada con una sangría, un guión o una secuencia numérica.

l) Descubrir las ideas del que habla y expresarlas con las propias palabras y no las de él.

m) Detectar dudas y confusiones para solicitar su posterior aclaración a quien pueda hacerlo.

n) Marcar las definiciones u oraciones importantes.

ñ) Separar en párrafos, indicando cuando termine una idea, subtema o ejemplo con signos convenidos con anterioridad.

o) Se sugiere el apunte en una columna. Esta es la forma más sencilla y común. Consiste en escribir en la página, sin márgenes ni espacios para anotaciones. La hoja se llena tal cual, quedando una sola columna.

p) Pueden atenderse estos tres momentos:

- . Fase de preparación. Antes de la sesión. Consiste en informarse antes acerca del tema que se tratará. Se pueden prever elementos durante la discusión y llevarlos esquematizados. Se prepara el material necesario (lápiz, goma, pluma, hojas, cuaderno, etc.).
- . Fase de elaboración. Durante la sesión. Se aplican aquí las sugerencias de los incisos anteriores. Pueden usarse las siguientes preguntas como

guía para el registro: ¿de qué hablan mis compañeros?, ¿cómo lo plantean?, ¿qué opiniones dan?, ¿cuáles comparto?, ¿con cuáles difiero?, ¿qué explicaciones dan al tema, de los datos y de los argumentos?, ¿qué conclusiones se han elaborado?, ¿qué consecuencias señalan?, ¿qué puedo aportar yo?.

- .. Fase de reorganización. Después de cada participación. Al revisar las aportaciones de cada integrante del grupo se busca el momento oportuno para las intervenciones personales.

Tomando en cuenta todas las características de esta etapa de trabajo, deben considerarse ciertos lineamientos colaterales y tomarse en cuenta durante las sesiones de trabajo grupal.

d. La discusión.

En el período dedicado al coloquio, el profesor debe animar a los alumnos a expresar verbalmente sus razones para calificar los mensajes como lo hacen. Debe animar al grupo a extenderse sobre cualquier observación que muestre qué o quién está en el mensaje o bien tras él. Es preciso ayudar al niño en la tarea de ir desentrañando el sentido de las frases y las oraciones propuestas por el texto y planteadas en las discusiones.

No hay que dejar la dinámica de cada sesión al servicio de la técnica instrumentada. La técnica, sea cual fuere, no hace todo por sí misma. Es preciso hacerle ajustes

y acotaciones para que cumpla su objetivo.

"Es necesario tener en cuenta que la técnica es un medio, que no es mágica y que por el solo hecho de aplicarlas se logran actitudes. Más importante que la técnica es la actitud de quien la usa. El éxito de su realización está en la seriedad y capacidad del docente para manejarla. Es a través de la autenticidad, de la confianza, del respeto e interés por los alumnos que las técnicas pueden ayudar." (1)

Si bien es cierto existen técnicas que promueven la participación total de los niños, al principio el profesor tiene que continuar siendo directivo, sin manipular, por ello, las decisiones tomadas por los estudiantes.

El maestro coordinará las actividades de los grupos de discusión para destacar tanto los elementos ideológicos constituyentes del asunto, que parece ser lo más difícil de contemplar por el niño, así como sus interrelaciones, pues ésta es la verdadera clave del entendimiento del texto a nivel grupal.

Para la contextualización de las situaciones presentadas en los materiales de lectura, se puede partir del presente, dando pie a la discusión a partir de la experiencia de los niños.

Aparte de los lineamientos generales de trabajo propuestos para la conversación, en la discusión los alumnos deben tener presentes otros elementos generales:

a) El grupo debe asumir que durante la discusión se intercambiarán ideas y opiniones entre todos los integrantes

(1) Medaura y Monfarrell, Op. cit., p. 15.

tes del grupo.

b) Cada miembro del grupo reflexiona acerca de la responsabilidad que se adquiere al participar en la discusión. Sus miembros pueden preguntarse: ¿vengo preparado para la sesión?, ¿vengo dispuesto a compartir lo que sé con mis compañeros?, ¿estoy dispuesto a trabajar con responsabilidad?

c) Es necesario que todos los miembros del grupo afronten el trabajo con la disposición para participar, ya sea escuchando, razonando, reflexionando o hablando.

d) Comprender que es necesario acatar las disposiciones del profesor al momento de integrar equipos de trabajo, si fuera necesario.

e) Contemplar en todo momento que el tiempo de una discusión es limitado, por lo cual debe aprovecharse todo el tiempo para participar.

f) Acatar las instrucciones particulares de trabajo de cada sesión.

g) Los miembros del grupo tendrán que asumir el cumplimiento de roles básicos como:

- . Coordinador de un equipo. Este debe propiciar el establecimiento de redes de comunicación. Por otra parte, debe ser capaz de

"... entender, reformular, clarificar, y elaborar preguntas. Estas pueden ser: de información, de investigación de los hechos, de definición del problema, de análisis del problema, de elaboración de posibles soluciones, de preparación de acciones, etc. Y por otra, el coordinador debe llevar al equipo a concretar, teniendo pre

sente el tiempo destinado al trabajo y lo que se puede abarcar en esta duración." (1)

- . El secretario. En él recae la responsabilidad de sintetizar el contenido de lo que se dice, para así, tomar las decisiones adecuadas.
- . Los participantes. Constituidos por cada uno de los miembros del grupo en favor de la participación creativa.

3. La memoria colectiva a través de la expresión escrita.

"Cuando mostraba ingenuamente los primeros textos hechos por los niños, que habían salido de nuestra prensa, tan simples y tan inocentes, mis camaradas me objetaban:

— ¿Y eso de qué sirve? Hay muy bellos textos de adultos en nuestros manuales, más interesantes y útiles que esos balbuceos...

— Por lo demás —me decían otros compañeros—, ¿qué originalidad quieres encontrar de niños que están totalmente desprovistos de ideas cuando les pedimos que hagan una redacción? Ahí se quedan, con la boca abierta y con el lápiz en la mano. Para sacar algo presentable es necesario no sólo prepararlos o sugerirles ideas, sino a veces, incluso, darles una pauta, si no es que el principio de frases que aún tienen dificultad en completar..." (2)

(1) Chehaybar y Kuri, Edith, Técnicas para el aprendizaje..., p. 121.

(2) Freinet, Célestin, Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, 15a. ed., Siglo XXI, México, 1983, pp. 16-17.

Lamentablemente, la situación descrita por Freinet es representativa de una realidad escolar nacional propia. A pesar de existir aspectos para el tratamiento de la expresión escrita como de la oral, los trabajos expresivos del niño son fuertemente condicionados sobre ejercicios fijos, mecánicos e inertes que no facilitan el acceso genuino hacia la comunicación por escrito.

La escuela enseña los sistemas de lectura y de expresión oral y escrita por separado. Aún cuando estos aspectos son mutuamente influenciables, su segmentación en habili-dades o destrezas independientes dificultan al niño la coordinación e integración adecuada de todos ellos. Se lee pero no se escribe, o si se hace es sobre copias o resúmenes literales.

Precisamente esta tercera parte se refiere a la comunicación escrita, donde los alumnos participantes puedan ser productores y consumidores de escritos.

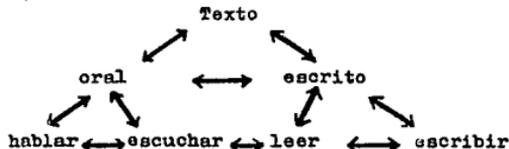
Se responde así a varias necesidades. Por ejemplo, que no medie mucho tiempo entre la realización de los escritos y la retroalimentación producida por los comentarios de los lectores, pues el escrito se elabora en un tiempo relativamente breve, después de las actividades de discusión. Por otra parte, se responde también a la necesidad de ser lector de aquello que como miembro de un grupo se pueda crear.

Un elemento que inicialmente puede rescatarse y utilizarse como factor concientizador y encausador del acto de escribir, es reconocer que quienes han escrito libros han

sido primero lectores. Leer y escribir son partes de un mismo proceso de comunicación participativa. Cada una de estas habilidades son antecedente y consecuente de un continuum de representaciones abstractas y también concretas, a la vez, un vehículo de los elementos de una realidad que precisa o exige ser simbolizada como estrategia para la conservación y enriquecimiento de la cultura.

La esencia de este planteamiento es recuperar la experiencia proporcionada por un texto desde el momento mismo en que se descifra. Para ello, entran en juego tanto el planteamiento oral de las ideas principales como saber escuchar las posturas de los otros lectores. De estas actividades se derivan otras tareas que implican el registro de los diversos puntos de vista. Sucede entonces una nueva lectura que culmina con la representación escrita de información procesada y contemplada como esencial para la apertura de procesos posteriores.

"Desde una perspectiva más actual se considera el texto como la concreción de un hecho lingüístico que tiene lugar en una situación determinada, y éste depende de las circunstancias puede darse según las modalidades de oral o de escrito:



Saber hablar no es condición suficiente para aprender a escribir las distintas modalidades

de texto dado que constituye, en sí mismo, una importante fuente de información respecto al saber hacer para escribir." (1)

Los alcances de esta etapa son, hasta cierto punto, modestos. No se intenta la producción de textos bajo lineamientos técnicos exhaustivos o muy detallados. Lo esencial es que los niños escriban en grupo lo que ellos mismos han podido reformular acerca de un texto previamente leído. Así mismo, estos textos, redactados colateralmente al desarrollo de las discusiones, serán motivo de revisión, de reestructuración, de redacción y de lectura, por ellos y para ellos mismos.

"Estos circuitos cortos son el mejor camino para que el alumno entienda qué significa distanciarse de un escrito para poder comprenderlo y qué es teorizar sobre una realidad para poder reproducirla en un escrito inteligible para los demás." (2)

El objetivo de esta etapa es que los niños perciban la riqueza de la experiencia en la cooperación grupal. Que la recuperen, manteniéndola presente por medio del escrito, como si éste fuera la memoria del grupo. Estos trabajos escritos pueden ser un marco referencial común que puede ser revisado, transformado, enriquecido, etc., acudiendo siempre a él pues es parte de la estructura y dinámica del grupo.

(1) Peco, Ma. Teresa y Villarrubias, Fía, "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 171, p. 55.

(2) López Rubio, José Luis, Op. cit., p. 59.

La experiencia consiste en encauzar al grupo para que elabore una serie de "memorias" escritas que puedan ser leídas por sus integrantes. De esta forma los niños pueden encontrarle otro sentido a su trabajo escolar, pues esto no implica sólo la manipulación de la información, sino, además, constituye una forma de reconocimiento grupal.

Lo prioritario es que el niño actúe sabiendo que esta actividad puede resultarle gratificante al contribuir a enriquecer la experiencia colectiva. Que entienda el sentido de la misma y el uso que pudiera darle individual y grupalmente.

Así como la discusión constituye una aproximación a la reconstrucción del conocimiento, la escritura lo es también, aunque de otra forma. El grupo debe convenir en que sus escritos son sólo una parte constitutiva del conocimiento y pueden ser motivo de nuevas lecturas y discusiones. Un texto puede ser re-escrito, dependiendo de las necesidades, objetivos, intereses y alcances de la información.

La memoria escrita se elabora para mantener presente algún hecho o acontecimiento de participación común. Pueden ser ideas, conceptos o nociones consideradas relevantes, cuya recopilación sirva para ser utilizada posteriormente. Aún más, estos textos ofrecen la posibilidad de intercambios con otros grupos; situación que puede ser considerada también como otra estrategia de aprendizaje.

Es pertinente advertir que se escribe no para acumular información, sino para incorporar nuevos elementos al

marco referencial de un grupo.

El desarrollo de la experiencia se verá favorecida en la medida que los niños se sientan partícipes de la misma. Para ello, debe animárseles a desarrollar una actitud favorable hacia la escritura de los textos. Que la experiencia no sea percibida como forma obligada de trabajo, descontextualizando su finalidad y su utilidad. Que el niño no lea ni participe con miedo y pendiente de lo que deberá escribir en el trabajo colectivo, pues esto puede relacionar a la lectura y a la escritura con estímulos aversivos.

Esta etapa requiere constancia y paciencia, pues los niños se desaniman fácilmente cuando se trata de reformular textos y, sobre todo, para redactar sobre parámetros que suponen inflexibles. Sin embargo, es conveniente que el niño entienda que esta actividad no es fácil cuando no existe un interés permanente o cuando su actitud hacia el trabajo es mecánica o mediocre.

Durante la revisión y redacción del texto colectivo, los niños se enfrentarán a varios problemas. De entre ellos pueden destacarse dos: uno referente a los significados de sus planteamientos y, otro, referente a la ortografía.

Para facilitar lo primero se puede dejar que los niños produzcan sus textos libremente, utilizando como consulta sus notas personales y los textos de referencia, además de apoyarse en sus observaciones sobre esquemas de trabajo previos. Sólo después de esto, una vez redactado el texto, pueden ocuparse de si cada palabra está bien escrita, sugiriéndose el empleo del diccionario como medio de consulta.

"Incorporar la duda ortográfica en el niño, generarla como parte de su desarrollo social, es muy importante. Si logramos que incorpore la duda ortográfica, llegará un momento en que él no se permitirá entregar un texto que tenga errores, ya que socialmente no se vale, pues se debe considerar que él quiere y forma parte de la comunidad en la que vive." (1)

Una vez elaborados los textos pueden evidenciarse los problemas generales de presentación como la ortografía, la caligrafía, la distribución de los párrafos, la limpieza, etc. Pero debe ser el escrito mismo el agente regulador e incentivador para la adopción de estrategias formales en la presentación de trabajos escritos. La revisión insistente es la mejor pauta de trabajo para corregir las deficiencias más comunes.

Después de la redacción se procederá a su presentación, ya sea en la forma de manuscrito, mecanografiado o mimeografiado -dependiendo de los recursos- y tomando en cuenta la extensión y la distribución de ilustraciones, cuando las haya.

Concluido el texto, se lee en clase para todos los compañeros y se archiva para consultas posteriores. Incluso puede intercambiarse con otros grupos escolares.

A continuación se presentan los procedimientos para concretizar esta etapa de trabajo:

a) En cada sesión se integrará un equipo de trabajo encargado de elaborar el reporte de opiniones o de conclu-

(1) Bilbao Rodríguez, María del Carmen, "Escribir no es copiar ni leer es descifrar", en Senderos..., p. 317.

siones sobre la temática abordada. Esto se efectuará independientemente de las actividades asignadas a los demás miembros del grupo.

b) El equipo elaborará su registro, teniendo presente la secuencia del trabajo observado, la relevancia de los planteamientos -que resulten significativos- y las conclusiones elaboradas por los miembros del grupo que participan en las discusiones.

c) Los equipos designados para esta tarea deben ser rotativos.

d) La tarea de los miembros del equipo en turno puede ser dividida en aspectos. Un elemento puede dedicarse al registro de conceptos, otro al de hechos, otro al de opiniones, otro al de ejemplos, otro al de conclusiones, etc.

e) Procurar que cada integrante de este equipo escriba continuamente, valorando los diversos planteamientos individuales. Es decir, que jerarquice, no sea repetitivo, lleve una secuencia, subraye o destaque las ideas principales, no se deje llevar por impresiones personales, etc.

f) Al término del trabajo grupal, el equipo se reúne para una fase más de trabajo. Aquí se distinguirá la información recabada y se hará una selección de la información en función del seguimiento, valoración e importancia de la temática discutida. Aquí es muy importante la participación del maestro. Sus contribuciones serán dentro del orden de lo metodológico, absteniéndose de reestructurar en forma tendenciosa el trabajo realizado por el equipo.

g) Se elaborará un primer borrador.

h) Se volverá a revisar este trabajo: su presentación por párrafos, la inclusión de ideas principales, la claridad de la exposición, su adecuamiento ortográfico, etc.

i) Se elaborará el trabajo final. Dependiendo de los recursos disponibles se hará en manuscrito, mecanografiado, impreso o mimeografiado.

j) Se archivará el original en un banco de reserva y se integrará una copia en el banco de préstamo.

k) Se actualizará el índice de contenidos registrados a medida que se vayan incluyendo nuevos materiales.

l) Se presentará el trabajo ante el grupo.

ll) Se redactarán las observaciones realizadas por el grupo.

m) Se utilizará este material como consulta permanente.

n) En ocasiones especiales, cada texto elaborado podrá ser motivo de nuevos análisis y reestructuraciones bajo los mismos lineamientos.

ñ) Puede utilizarse el siguiente esquema como guía de trabajo para el registro de las sesiones:

AREA: _____

TEMA: _____

- I. INTRODUCCION: _____ Se expone brevemente el interés que puede suscitar el tema por sí mismo o en el momento cuando se discutió. Se registra la comprensión general del sentido del tema discutido.

- II. INFORMACION: _____ Se ordenan las ideas principales de las secundarias. Se comprueba que haya encadenamiento. Se distinguen hechos de opiniones. Se hará una breve referencia de las ideas consideradas obvias.

- III. CONCLUSION: _____ Se resumen las principales ideas u opiniones expuestas y se registran las alterativas que haya habido. Deben ser claras y concisas. Su registro se hará por medio de incisos.

- IV. VOCABULARIO: _____ Listado de las palabras clave evidenciadas durante la discusión. De ser posible se escriben sinónimos.

- V. DOCUMENTACION: _____ Se registra la documentación utilizada como referente común de trabajo. También se registra la bibliografía utilizada.

- VI. OBSERVACIONES: _____ Se registran los elementos que a consideración del grupo no fueron tomados en cuenta en el escrito, así como sugerencias de apoyo al tratamiento del tema.

A través de la lectura, la pregunta, la exploración, el comentario, el diálogo, la discusión, la escritura, etc., se acciona un sistema multidireccional de relaciones que fortalece el estado de interlocutor de cada uno de los miembros de un grupo.

Así, leer no es independiente de hablar y de escribir. Todas estas habilidades son parte de un proceso globalizador cuya búsqueda común es la reflexión sobre el pensamiento y sobre la actividad humana y su problemática cotidiana.

Con esto se cierra el proceso propuesto de lectura participativa. Se lee en y para el grupo. Se habla y también se escribe en grupo para posibilitar la apertura de nuevos procesos cíclicamente más productivos. Procesos inmersos en una pedagogía de la lecturización.

"La pedagogía de la alfabetización corresponde a una escuela conservadora en la que el maestro es el depositario del saber; la pedagogía de la lecturización, a la escuela siempre renovada donde el saber se va construyendo día a día entre todos. Donde primero aparecen las preguntas y por ellas van a buscarse las respuestas. Donde primero aparece la necesidad del escrito y luego se acude a él. Donde primero surge la conveniencia de recordar hechos y por ello se escribe. Donde por necesidades de comunicación aparece la necesidad de mejorar la forma de leer o de escribir, para que los otros puedan también comprender aquello que queremos conservar o compartir. Donde se construye un entorno en el que la comunicación escrita es natural y funcional." (1)

(1) López-Rubio, José Luis, Op. cit., p. 56.

La participación es relevante dentro de este proyecto de lectura, siempre y cuando se active buscando explicación a lo realizado, cuestionando permanentemente los actos de leer, de hablar y de escribir, como estrategias de desarrollo pleno en lo intelectual y en lo interactivo.

"Este es el reto: conseguir, construyéndolo entre alumnos y profesores, el entorno lector que no existe en la mayoría de hogares..." (1)

... mexicanos.

(1) Ibidem.

CAPITULO VII

ESTRUCTURA DIDACTICA DEL PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA

1. Estructura didáctica.

Para evitar la superposición de unos temas sobre otros, o la desvinculación entre objetivos y actividades, se optó por un diseño que ofrece la ventaja de integrar el mayor número de factores incidentes en el acto educativo.

Este diseño requiere justificar teóricamente las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que respalden a los contenidos programáticos, lo cual se ha realizado ya en los capítulos anteriores.

No es un diseño depurado, pues aún faltan elementos para que algún teórico aporte un modelo que satisfaga a las diversas posturas pedagógicas. El diseño se ha integrado en forma pragmática, respondiendo a los aportes teóri-

cos de pedagogos capacitados en el diseño curricular y su crítica. Por una parte se han recuperado las recomendaciones sugeridas por Margarita Pansza, como representante de la llamada "Didáctica crítica" y, por otra, las ideas de José Gimeno Sacristán y de César Coll, ambos teóricos españoles, cuyas críticas y aportaciones técnicas en el proceso de renovación educativa de su país han sido fundamentales.

Dichos autores consideran que la configuración de la enseñanza y del aprendizaje no puede ser fragmentaria ni estática. Este es un proceso que debe reflejar el momento, la intención, la situación y las condiciones como se presentan los diferentes elementos del acontecer pedagógico.

Ellos integran sus ideas dentro del llamado "proyecto curricular". Este se entiende como el conjunto de decisiones y estrategias a seguir, derivadas de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje propuestas en el Plan de Estudios de algún nivel educativo, por ejemplo el de la educación primaria, y que la escuela debe garantizar a todos los alumnos usuarios del servicio. Un proyecto curricular establece congruencia, en lo general, con cada uno de los principios reguladores del plan de estudios de donde se derivan.

Más específicamente, un proyecto curricular consiste en una propuesta de intervención didáctica adecuada a un contexto específico de enseñanza. En este caso, el proyecto es aplicable en el sexto grado de educación primaria.

Este proyecto curricular apoya a una área programáti-

ca de contenidos: las ciencias sociales. Para ello se ofrece una alternativa pedagógica con ciertos requerimientos psicológicos, técnicos e instrumentales concentrados en la lectura participativa.

Los proyectos curriculares se convierten en propuestas de trabajo serias, ambiciosas y arriesgadas que, de ninguna manera pueden dejarse a la improvisación u holgura como a veces son elaboradas ciertas propuestas didácticas institucionales.

No debe confundirse a un proyecto curricular con un listado de contenidos ni con una carta descriptiva. Estos proyectos son

"... elaboraciones cuidadas de los contenidos de una parcela o área del currículum que se plasman en materiales de cierta calidad para profesores y alumnos. (...) en todo proyecto curricular es preciso considerar la formación del profesorado necesaria para que asimile los principios e ideas que lo orientan, y participe, si es posible, en su misma elaboración, experimentación, adaptación a la práctica, etc. Se resalta así la importancia del perfeccionamiento ligado al proceso de implantación de un determinado proyecto." (1)

De acuerdo con Gimeno Sacristán, dichos proyectos deben:

. Servir para períodos prolongados de escolaridad y no reducirse, como suele suceder con las cartas descripti-

(1) Gimeno Sacristán, José, "Proyectos curriculares, ¿posibilidad al alcance de los profesores?", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 172, p. 14.

vas, al desarrollo administrativo de contenidos en etapas demasiado parciales de un curso.

. Proporcionar sugerencias a los profesores, concibiéndolos como profesionales activos de la educación y quienes tienen la posibilidad directa de probar los proyectos para así lograr su propio desarrollo y emancipación profesional.

. Ofrecer una cantidad de material suficiente para darle al profesor una alternativa no sólo para una unidad de trabajo, sino para varias o incluso para todo un ciclo de enseñanza.

. Considerar las características del profesorado y del alumnado, así como de los centros que lo recibirán y probarán.

Un proyecto curricular contiene una serie de supuestos concretos que lo avalan. Tales supuestos incluyen el planteamiento de la estructura organizativa de los contenidos, el inventario de los recursos pedagógicos de la escuela donde se aplicará, las características de los alumnos, las opciones de metodología didáctica, las alternativas de evaluación y la trascendencia de los resultados esperados.

Debido a esto, un proyecto curricular exige de parte de quienes lo elaboren, la asimilación de los principios e ideas que lo orientan. Es decir, los compromete a comulgar con cada una de las ideas o fundamentos teóricos que lo sustentan; tanto en el aspecto epistemológico como en el proceso de intervención psicopedagógica. Esta es la fuente más segura para experimentarlos y adaptarlos a la práctica cotidiana de los profesores.

En este proyecto el eje regulador de todas las actividades, tanto de maestros como de alumnos, es la participación activa. El trabajo no se reduce a una árida y escueta relación de temas; cada parte se justifica, a la vez que establece congruencia entre los objetivos planteados con las actitudes de trabajo esperadas tanto del docente como de los estudiantes. Por otra parte, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje se enmarcan en el aula como espacio de incidencia sociopedagógica privilegiado, creativo, real, concreto y directo, que no único.

El objetivo más ambicioso de un proyecto curricular es encauzar el aprendizaje de los alumnos, en forma tal, que los involucre para aprender con gusto. Asimismo, debe promover contenidos sustanciales culturalmente y relevantes social y personalmente.

Los elementos sugeridos para la estructuración y presentación de proyectos curriculares son:

- A. Su ámbito de aplicación.
- B. La forma de integrar los contenidos de aprendizaje.
- C. La reflexión en torno a los contenidos; a su organización y su distribución.
- D. La formulación de los objetivos.
- E. La estructuración de las actividades o tareas.
- F. Los materiales necesarios y disponibles para su desarrollo.
- G. Los criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la dinámica grupal.

H. La trascendencia de los resultados esperados.

I. Los aspectos operativos del programa.

A. Ambito de aplicación del proyecto.

Este programa ha sido diseñado para ser aplicado en el último grado de educación primaria. Y aún cuando algunos de los contenidos coinciden con otros presentados en el programa respectivo del área de Español, la intención es su aplicación formal e inmediata sobre el área de las ciencias sociales.

En cuanto al tipo de escuela donde puede aplicarse, no es necesario diferenciar entre escuelas de tipo oficial de las de tipo particular; así como tampoco entre escuelas dependientes del sistema estatal ni del federal. Lo que interesa es generalizar una serie de contenidos y situaciones que deben ser del dominio de todos los niños en edad escolar al término de sus estudios de educación primaria.

Donde se deja abierta la posibilidad de adecuar permanente y cuidadosamente los contenidos y materiales utilizados, es en la diversidad geográfico-cultural donde se ubiquen las diferentes escuelas. Es decir, los materiales y las actividades deben ser adaptadas a ámbitos donde existe la posibilidad de que el niño pueda tener acceso más fácilmente a la lectura y en zonas donde esto es más difícil de obtenerse. No es lo mismo sobrellevar cargas iguales de trabajo en un ámbito rural que en uno semiurbano o totalmente urbano. Incluso, en cada uno de estos medios existen

serias diferencias respecto de la existencia de una "cultura del libro" o de una "cultura de la lectura".

B. Forma de integración de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

El proyecto organiza sus actividades en forma de un taller. Esta modalidad de trabajo se caracteriza

"por el activismo, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo, y, en su aspecto externo, se distingue por el acopio, sistematización y uso de material especialmente acorde con el tema." (1)

Se eligió esta modalidad debido a la necesidad imperiosa de que se integre más al sujeto con su propio proceso de aprendizaje. Además, con la articulación de un taller se tiende al fomento de la colaboración como estrategia para la socialización intelectual entre los niños. Y además contribuye a una mejor integración del trabajo entre los alumnos y el maestro.

En un taller se pueden establecer relaciones más favorables entre la escuela y las necesidades de conocimiento de los niños. Se facilita en alto grado que éstos se sientan motivados tanto para aprender como para aplicar sus conocimientos.

(1) "Taller", en Diccionario de las Ciencias..., p. 1343.

La participación en un taller no es la simple manifestación del dominio de la información, sino un hacer presidido por una meta precisa que orienta al sujeto a mantener una participación activa. A este respecto, el trabajo en el taller de lectura puede organizarse tomando en cuenta la siguiente estructura:

. Admitir grupos medianos, de diez a treinta participantes, de ser posible.

. Vigilar siempre que su propósito y objetivos estén vinculados con la lectura como centro de todas las actividades.

. Combinar técnicas didácticas y grupales diversas, que propicien el conocimiento a través de la acción.

. El rol primordial del coordinador es el de un asesor capaz de fomentar el desarrollo individual de las capacidades de los participantes.

. Visualizar el acto de leer como el producto del taller, susceptible de ser evaluable, tangible, útil y aplicable.

. Adaptarse a las necesidades de los participantes.

Una vez definida la temática y objetivos del taller, así como haber identificado al conductor del grupo, éste debe atender al cumplimiento de aspectos generales de realización como:

1) Adecuar el local donde se trabaja a los requerimientos mínimos de trabajo. Proveer al aula de mesas de trabajo para los subgrupos, sillas para cada participante, rotafolio, pizarrón, gis y borrador.

2) Subdividir al grupo cuando las técnicas a utilizar así lo precisen. En subgrupos que no excedan en cinco o seis a su número de miembros.

3) El coordinador o coordinadores preparan las sesiones de trabajo:

- a) Seleccionan los subtemas.
- b) Asignan el tiempo exacto para la exposición y la discusión de cada tema, la elaboración de tareas específicas, la presentación de las mismas y las conclusiones finales. Asimismo, se incluyen las actividades relativas a descansos cortos, tiempo para café y alimentos.
- c) Elaboran una lista de libros y artículos que los participantes deben leer antes de iniciar el trabajo grupal. La distribuyen con anticipación.
- d) Preparan el material que cada participante utilizará, vigilando que no le falte nada a ninguno. (Hojas, plumones, etc.).
- e) Finalmente al inicio del taller, los conductores explican al grupo la forma en la que se piensa trabajar y se explica que los conductores únicamente dirigirán la actividad, pero que el verdadero aprendizaje es responsabilidad de cada participante.
Se sugiere que en cada mesa se seleccione de entre ellos mismos un líder, quien coordinará el trabajo, y que éste se substituya al terminar cada actividad.
- f) Para cada subtema, los conductores explican las tareas específicas a realizar por cada mesa y qué material se espera que surja de ella después de x cantidad de tiempo. Los conductores permanecen para orientar y resolver dudas. Transcurrido dicho tiempo, se pasa a un miembro de cada mesa a que exponga su material. Después de que todos los repre-

sentantes de cada mesa han hecho su exposición, se prosigue a obtener las conclusiones acerca de dicho subtema.

NOTA: Se sugiere no iniciar el siguiente subtema hasta no haber concluido con la presentación del anterior." (1)

G. Organización y distribución de los contenidos.

Para la selección de los contenidos temáticos se recurrió al Plan de Estudios de Educación Primaria. Del análisis de los programas de Español de los diferentes grados escolares, se obtuvieron los objetivos generales. A partir de ahí se eligieron algunos temas considerados como representativos para inducir al estudiante hacia el dominio y aplicación de la lectura en ámbitos escolares y extraescolares.

Los contenidos temáticos fueron integrados tomando en cuenta consideraciones de tipo actitudinal que no siempre aparecen explícitas en los diferentes programas de estudio. Dichas actitudes permean cada una de las cuatro unidades-eje. Estas unidades son: LEER, ESCUCHAR-HABLAR, CONSULTAR y ESCRIBIR.

La división interna de cada unidad está determinada por módulos. Entre ellos se establece una relación estrecha, aludiendo aquí tanto a contenidos como a la precisión de una metodología y procedimientos de trabajo concretos.

(1) González Núñez, J. de Jesús, et al., Op. cit., p. 93.

Gimeno Sacristán sugiere trabajar con módulos en los proyectos curriculares pues éstos constituyen en sí mismos ciertas unidades convencionales para la construcción de cierta estructura de conocimientos. Por otra parte, una de las bondades de la instrumentación por módulos es la independencia que guardan entre sí para su tratamiento. Un módulo es el

"conjunto integrado (estructura) de contenidos, metodología, aplicaciones, etc., con sustantividad específica, independiente (relativa desde el punto de vista curricular." (1)

La secuenciación pedagógica entre módulo y módulo fue ordenada por medio de la técnica sugerida por Heredia y Morgannov. Según ésta, los contenidos se organizan a partir del criterio de "requisitos previos", donde cierto contenido se presenta antes que otro, siempre y cuando sea un requisito esencial del contenido siguiente, en función de una mejor comprensión. Cada módulo se integra a los otros como aspecto global, evitándose la fragmentación del conocimiento en tópicos muy específicos. Esto contrarresta en gran parte una enseñanza con contenidos repetitivos.

Inicialmente se seleccionaron siete módulos generales de trabajo: uso de la biblioteca, resúmenes y cuadros sinópticos, ideas principales, discusión, lectura, investigación y selección de fuentes. Estos temas fueron cotejados posteriormente con los contenidos propuestos tanto en el programa de Español respectivo, en lo referente a la lectu

(1) "Módulo", en Diccionario de las Ciencias..., p. 983.

ra, así como con el programa de Ciencias Sociales para poder definir las necesidades específicas requeridas para un mejor aprendizaje. Además, se revisó bastante bibliografía sobre las diversas técnicas de estudio y autoaprendizaje.

Una vez elaborado el marco teórico, y habiendo definido una postura en relación al conocimiento y a las posibilidades de aprender significativamente a través de la ayuda grupal (ver capítulos anteriores), los temas fueron desglosados en apartados temáticos más simples, pero no tan específicos como para desarticular el proceso de enseñanza del de aprendizaje. Así fue como se ampliaron las necesidades y posibilidades del programa, surgiendo finalmente un total de 18 módulos integrados en las cuatro unidades-eje mencionadas.

De acuerdo con la técnica de organización lógica de las experiencias de aprendizaje, ideada originalmente por Heredia y Morgannov, estos temas fueron reclasificados y reagrupados de acuerdo con un eje conceptual de contenidos donde, se vuelve a insistir, un elemento debe ser requisito de otro. (Véase Fig. 22)

Para la articulación de los diferentes módulos fueron utilizados tres criterios para considerar a un elemento como requisito de otro:

- 1o. Que la comprensión de un elemento sea requisito para la comprensión de otro.
- 2o. El momento en que los estudiantes deberán aplicar los conocimientos adquiridos.

**ARTICULACION DE MODULOS EN EL PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA
-SEGUN LA TECNICA DE HEREDIA Y MORGANNOV-**

No.	Módulos	M O D U L O S																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.	Actitud lectora en el aprendizaje	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0
2.	Los libros como fuente de consulta	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
3.	Lectura oral y silenciosa (técnica)	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1
4.	El párrafo (identificación)	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0
5.	Técnicas de registro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0
6.	Análisis de mensajes	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0
7.	Trabajo grupal (sensibilización)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
8.	La conversación (técnica)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
9.	Escuchar con atención	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
10.	Saber hablar en grupo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
11.	Los apuntes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
12.	La biblioteca pública	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
13.	Las fuentes de información	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
14.	La ficha bibliográfica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
15.	La ficha de contenido	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
16.	La consulta bibliográfica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
17.	El registro grupal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
18.	El archivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

- 314 -

En este cuadro el número 0 es indicador de que el módulo que se cruza horizontalmente con el módulo numerado en forma vertical, no es necesariamente un requisito para el aprendizaje del segundo, y el número 1 sí indica esa relación.

Fig. 22.- Articulación de módulos en el programa de lectura participativa según la técnica de Heredia y Morgannov.

30. La oportunidad que hace que ciertos conocimientos sean más familiares y motivadores en un momento dado." (1)

El resultado de haber aplicado esta técnica es la siguiente secuencia pedagógica:

- 1) La actitud lectora en el aprendizaje.
- 2) Lectura oral y silenciosa (técnicas).
- 3.a) El libro como fuente de consulta.
- 3.b) Sensibilización para el trabajo grupal.
- 4.a) El párrafo como unidad de pensamiento.
- 4.b) La biblioteca pública.
- 5) Análisis de mensajes.
- 6) Técnicas de registro (resúmenes y esquemas).
- 7.a) La conversación.
- 7.b) Las fuentes de información.
- 8.a) Escuchar con atención.
- 8.b) La ficha bibliográfica.
- 9) Saber hablar.
- 10) Los apuntes.
- 11) La ficha de contenidos.
- 12) La consulta bibliográfica.
- 13) El registro.
- 14) El archivo.

La secuenciación pedagógica se traduce en el orden definido como deben ir apareciendo las actividades de aprendizaje para la adquisición de un conocimiento, después de haberlos articulado analíticamente.

(1) Huerta Ibarra, José, Organización lógica de las experiencias de aprendizaje, Trillas, México, 1977, p. 41.

Cabe aclarar que en aquellos números acompañados de una literal, como "a" o "b", queda a criterio del coordinador del taller trabajar en el grupo con el contenido que se desee primero de esos dos. El hecho de optar por uno u otro tema, en forma indistinta, no altera de manera significativa la congruencia y la comprensión de los temas subsecuentes. Por ejemplo, después de haberse trabajado con el contenido temático número 2 (lectura oral y silenciosa), puede trabajarse después con el contenido 3.a (el libro como fuente de consulta) o con el 3.b (sensibilización para el trabajo grupal); y así continuar con los temas siguientes de acuerdo con el orden de la secuencia pedagógica.

De acuerdo con esta secuencia, los contenidos de las diferentes unidades se vienen alternando, dependiendo siempre del dominio de contenidos previos que el alumno requiere y que, obviamente, debe mostrar en el proceso de su aprendizaje. Esta alternancia entre módulo y módulo puede visualizarse en el mapa conceptual de la página siguiente (Véase Fig. 23). En él se reflejan los componentes del programa y las relaciones más significativas entre los módulos.

"Los mapas conceptuales representan la jerarquización de componentes, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que modeliza el proceso de aprendizaje como la integración de elementos dentro de estructuras jerarquizadas que organizan el significado de componentes parciales en todo coherentes y significativos, evitando el aislamiento de elementos

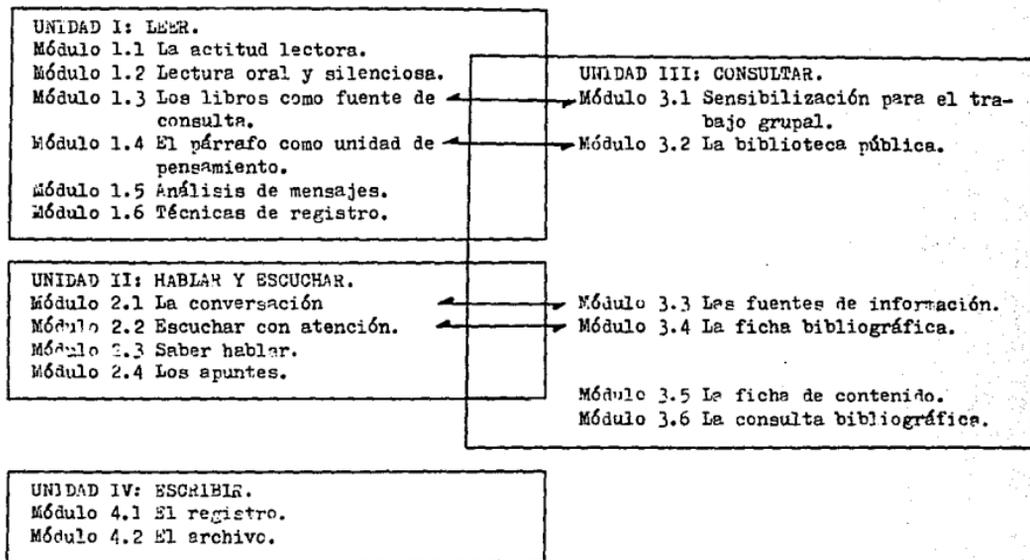


Fig. 23.- Alternancia entre los módulos de las diferentes unidades del programa de la lectura participativa.

Este cuadro se lee en forma vertical, coincidiendo con la secuencia pedagógica. En los espacios dejados en el recuadro de la unidad III, se intercalan contenidos primero de la unidad I y después de la unidad II. La unidad IV se presenta aparentemente aislada de las otras, pero no es así; ésta representa al conjunto de objetivos cima de todo el programa.

desconectados de la estructura, lo que les haría más vulnerables al olvido y a la falta de aplicación y utilización en situaciones diversas." (1)

D. Formulación de los objetivos.

Los objetivos no son planteados aquí por mero formulismo. Es obvia la trascendencia de su redacción y su presentación, pero no recae en ellos la atención exclusiva de este trabajo, ya que se ha optado por definir objetivos desde un punto de vista global. Dichos objetivos sólo son representativos de las principales conductas y actitudes que el alumno podrá asumir al participar permanentemente en el taller.

Dentro de los objetivos se podrán apreciar situaciones con altos referentes actitudinales y de disposición hacia el trabajo de la lectura como estrategia de conocimiento. Esta actitud permea tanto contenidos de aprendizaje como reacciones de índole personal y social entre los participantes.

Los objetivos en este programa son estructurados bajo las siguientes consideraciones:

1) Pretenden contribuir a la organización, sistematización y coherencia de las tareas y actividades evaluativas para el aprendizaje de los alumnos.

(1) Gimeno Sacristán, José, El currículum: una reflexión sobre la práctica, 2a. ed., Morata, Madrid, 1989, p. 37.

2) No pretenden agotar en sí mismos un contenido temático específico. Su presentación no limita las posibilidades de trabajo y/o aplicación de experiencias de aprendizaje diversas.

3) Establecen pautas para la operatividad en el trabajo de los coordinadores.

4) Mantienen una estructura flexible, garantizando un ajuste permanente de acuerdo con la situación a que se vayan enfrentando maestros y alumnos.

5) Señalan en forma precisa el compromiso por asumir de los participantes en el proceso.

6) Las metas planteadas son progresivas y no representan puntos tajantes o absolutos de llegada para un momento rigurosamente determinado.

7) Constituyen puntos intermedios que no se logran precisamente hasta el término del taller, sino en plazos relativamente pausados.

8) Son indicadores precisos de aquellas habilidades particulares que deben dominar los alumnos en una situación concreta de aplicación de los aprendizajes obtenidos, constituyendo, por lo tanto, el perfil de desempeño del taller mismo.

9) No representan, en todos los casos, medios para la elaboración de pruebas estandarizadas, iguales para todos los alumnos.

E. Estructuración de las actividades
o tareas de aprendizaje.

Las actividades planteadas en los diferentes módulos del programa son reguladas por el nombre que da título a cada unidad. Por ejemplo, en la unidad referida a leer, las actividades siempre giran en torno a este aspecto, independientemente de que al hacerlo se manejen cualesquiera de los otros ejes rectores de unidad.

Estas actividades han sido formuladas en función de un activismo concreto, donde las tareas no son señaladas en términos de lo que el profesor pueda construir en torno del alumno, sino de lo que éste último puede ser capaz de realizar con el auxilio del profesor, de sus compañeros y del medio. Sin embargo, esto no significa que el coordinador del taller deba hacer únicamente la presentación de cada unidad y dejar al grupo desarrollarla por sí mismo. El papel del maestro sigue siendo fundamental, aunque no prioritario.

La tarea del profesor ha sido suficientemente definida en todo el proyecto. También se ha planteado cierto perfil en las relaciones que deben establecerse entre docentes y alumnos para concretizar situaciones de socialización más democráticas, que permitan al niño cuestionar y explotar su potencial intelectual en beneficio personal y de la comunidad escolar.

En el perfil de las actividades también se plantea un criterio de aceptación previa del alumno por el trabajo a

realizar. En cada actividad general se incluye alguna fase se sensibilización dirigida a maestros y alumnos para abordar el conocimiento o las diversas tareas con interés y disposición activa.

Las actividades han sido redactadas en tercera persona, sugiriendo al coordinador, desde un primer instante, que la principal actividad realizada en el aula es la de personas que aprenden conjuntamente y no solamente la del maestro, quien enseña.

La secuencia entre las actividades continúa el mismo orden lógico utilizado para la articulación de los módulos. Y así como existe alternancia entre los contenidos de las diferentes unidades, ésta se presenta también entre actividades de diferentes módulos. Por ejemplo, en la unidad II se puede notar que entre las actividades 2.1.1 y 2.1.2, referidas al módulo de la discusión, se intercalan las actividades 2.3.1 y 2.4.1 que aluden a los módulos "Escuchar con atención" y "Saber hablar", respectivamente. Esto evidencia que el orden como se aborden las diferentes actividades no puede ser dado en forma lineal. No se agota todo lo referente a un módulo determinado para así pasar a otro. Esto es, la secuencia entre las actividades está determinada también por situaciones de aprendizaje simultáneo y alternado de diferentes módulos.

F. Materiales necesarios para el desarrollo del programa.

Aunado al diseño del programa, se presenta al final de éste, en un anexo especial, cada uno de los materiales (ejercicios) utilizados como textos básicos de trabajo en el taller. Esta es una exigencia que debe ser satisfecha tanto para el maestro que coordine el taller como para los estudiantes. Así se facilita tanto la planeación y ejecución de actividades como la operatividad en el manejo de los contenidos. Además, ofrecer al maestro el diseño de materiales concretos garantiza cierto éxito en el logro de los objetivos planteados.

Sin embargo, no debe considerarse a estos materiales como una regla de tratamiento. El coordinador tiene la posibilidad de adaptarlos y/o crear diferentes materiales u opciones de trabajo, dependiendo de las facilidades técnicas, materiales y actitudinales con que se cuente. Quien trabaje con el proyecto no debe enfrascarse tanto en el valor otorgado a los materiales, aunque éstos no dejan de ser importantes, sino rescatar, sobre todo, el valor de las experiencias de los alumnos con los materiales en su conjunto, sean éstos u otros diferentes.

Las características del taller requieren del uso de diferentes tipos de textos: narrativos y descriptivos; literarios, históricos y científicos; canciones y poesías; cuestionarios, etc.

La presentación de estos materiales puede ir desde la

fotocopia y el manuscrito original, hasta el mimeografiado, pasando obviamente por los libros de texto. Lo importante es que cada alumno cuente con su propio material de lectura antes del taller mismo o antes de cada sesión de trabajo.

G. Criterios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

No se concibe aquí a la evaluación como una acción técnica que cense las conductas obtenidas por los alumnos, sino como el establecimiento de juicios de valor sobre la conducta individual y grupal a partir de la propia reflexión de los alumnos. La evaluación no es considerada como un fin en sí misma, dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino como un recurso y un medio significativo, generador de otras experiencias que contribuyan al esclarecimiento de los aprendizajes obtenidos.

De hecho, con el cumplimiento de cada una de las actividades planteadas, se establecen lineamientos propios de evaluación permanente. En el desarrollo escrito de las actividades, dentro del programa, podrán notarse ciertas tareas presentadas con escritura mayúscula. Esto es un indicador para el coordinador de que esa parte del trabajo puede ser utilizada como pauta de evaluación.

Sin embargo, para ser más precisos, es conveniente que al final de cada sesión se presente un momento de reflexión en el grupo sobre el trabajo realizado. Esto, aunado algunas veces a la evaluación apoyada en algunos otros instru-

mentos de trabajo como cuestionarios, periódicos murales, salidas culturales, etc.; harán más integral la evaluación.

El cierre de la experiencia grupal por medio de la reflexión es un elemento crucial aquí, pues

"Reflexionar es volver sobre lo vivido, es considerar de nuevo algo experimentado. (...) Es realmente un trabajo de volver a ver qué sintió -el alumno-, cómo lo vivió -el proceso-, qué pensó -de la dinámica-. (...)

La reflexión final, que se brinda con cada técnica, es también un modelo de cómo concluir un trabajo, que explique el objetivo al que queríamos llegar, el porqué de la realización de una actividad." (1)

Deben someterse a una reflexión conjunta aquellas actividades o apartados que hayan resultado más eficaces, motivantes o difíciles, etc. En este momento se analizarán los niveles de efectividad logrados con cada actividad en función de los objetivos planteados. Para ello, durante la coordinación del trabajo, el coordinador integrará un guión previo en función de aspectos como objetivos, trabajo, comunicación, habilidades, toma de decisiones, disposición hacia el trabajo, resultados, etc. Estas preguntas deben inducir al esclarecimiento de las inquietudes de los alumnos, a cuestionar sus conceptos, a responder a sus necesidades, a reflexionar sobre sus actitudes asumidas en el trabajo, a elaborar conclusiones sobre los aspectos discutidos, etc.

(1) Medaura y Monfarrel, Op. cit., pp. 31-32.

Las preguntas de la reflexión final

"... deben estar íntimamente relacionadas con los objetivos; no deben ser demasiado extensas ni muy breves y deben ir redactadas en forma clara, inequívoca y sencilla. Además, deben evitarse las preguntas capciosas que provoquen críticas malsanas. Es conveniente no emplear preguntas que produzcan reacciones negativas y violentas, y que detengan la respuesta." (1)

En cuanto al número de preguntas, se formulan solamente las que se adecuen al ritmo observado en la dinámica grupal, quedando abierta la posibilidad de no formular, en ocasiones, pregunta alguna.

La reflexión se convierte así, en un momento importante, llegando a ser, incluso, en ocasiones, más valiosa que el propio trabajo desarrollado anteriormente. Por ello es preciso no dejar en el aire una duda plena sobre el actuar del grupo. Con las observaciones y comentarios, el profesor retroalimentará, cuestionará y comentará, de manera que el grupo profundice en todos los aspectos.

A continuación se presenta un guión de preguntas generales en las cuales puede basarse el profesor para el momento de la reflexión. Este guión ha sido elaborado pensando en que es el coordinador quien debe elegir o reelaborar aquellas preguntas que contribuyan a la reformulación de las actividades.

Cada pregunta debe plantearse basándose en el sentido implícito de las actividades. Es decir, debe ser capaz de evidenciar aquellas situaciones que han contribuido al avance o entorpecimiento en el logro de los objetivos.

Las preguntas se presentan en cuatro rubros o aspectos bien diferenciados: el conceptual, el metodológico, el acti tudinal y el de proyección de los aprendizajes obtenidos.

1) Aspecto Conceptual:

- a) ¿A qué conclusiones llegaron?
- b) ¿Qué aspectos del trabajo quedaron claros?
- c) ¿Qué aspectos no se clarificaron?
- d) ¿Qué aspectos no se tocaron?
- e) ¿Qué falta por investigar?
- f) ¿En cuáles puntos creen que deben profundizar más?
- g) ¿Cuándo, cómo y con qué recursos es posible esto?
- h) ¿En qué consistieron sus errores o aciertos?
- i) ¿Qué aportaciones hicieron al grupo?
- j) ¿Qué aportaciones hizo el profesor?
- k) ¿Qué actividades complementarias pueden profundi zar el trabajo de hoy?

2) Aspecto metodológico.

- a) ¿Cómo fue la preparación del trabajo realizado individual y/o colectivamente?
- b) ¿Cómo hicieron sus planteamientos?
- c) ¿Tomaron en cuenta los criterios de trabajo previamente establecidos?
- d) ¿Cómo fundamentaron su posición?
- e) ¿Cómo hicieron sus planteamientos?
- f) ¿Cómo podemos organizarnos para obtener información complementaria?

- g) ¿Qué modificaciones o modalidades podrían sugerir para el trabajo de hoy o de futuras sesiones?
- 3) Aspecto actitudinal.
- a) ¿Cómo se sienten?
 - b) ¿Cuáles son sus sentimientos en este momento?
 - c) ¿Qué impresión tienen del grupo?
 - d) ¿Cómo fueron sus actitudes hacia el trabajo y hacia sus compañeros?
 - e) ¿Cómo se sienten ahora en relación al comienzo de la sesión o del curso?
 - f) ¿Qué favoreció o entorpeció el trabajo?
 - g) ¿Se escucharon?
 - h) ¿Fueron capaces de cambiar cuando se dieron cuenta de que estaban equivocados?
 - i) ¿Cómo podemos prepararnos para sesiones futuras?
- 4) Proyección de los aprendizajes obtenidos.
- a) ¿Qué aprendieron hoy?
 - b) ¿Para qué les sirvió el trabajo de hoy?
 - c) ¿Se logró el objetivo propuesto?
 - d) ¿Cuáles fueron los descubrimientos personales realizados por cada uno?
 - e) ¿Qué aspectos proponen para evaluar?
 - f) ¿Qué repercusiones tiene en el trabajo futuro afianzar correctamente los aprendizajes de cada sesión?
 - g) ¿Qué objetivos podemos alcanzar ya en la próxima sesión?

H. Trascendencia de los resultados esperados.

Hablar de la trascendencia en los resultados equivale a plantear ciertos criterios sobre el perfil del desempeño escolar esperado en los alumnos después de haber trabajado en este taller.

Los perfiles de desempeño escolar describen modos de ser y de actuar de los educandos, particularmente en la escuela. Estos actúan como guía y como parámetro, planteando la posibilidad de aplicar lo aprendido en el taller para la adquisición de nuevos aprendizajes. Es durante el trabajo-estudio de las ciencias sociales donde se espera la aplicación de los principios emanados del taller.

La sección donde pueden identificarse rasgos que identifiquen el modo de actuar de los alumnos, después de haber trabajado en cada una de las etapas del taller, está en los mismos objetivos específicos. Su interpretación debe hacerse cuidadosamente, pues al nivel de perfiles de desarrollo, éstos no son puntos estáticos y uniformes de llegada. Por el contrario, las conductas y acciones se plantean como una fuente de posibilidades que solamente el coordinador del taller y cada alumno en particular podrán establecer de acuerdo con el ritmo como vayan desarrollándose las sesiones.

Los siguientes elementos podrían representar el perfil de desempeño de la lectura en la actividad escolar de los niños para el aprendizaje de las ciencias sociales:

- 1) El niño justifica la necesidad de leer como estrategia para la apropiación de elementos anecdóticos, referenciales y descriptivos de una situación real.
- 2) Aborda el proceso lector con una disposición favorable y correcta que permita seleccionar y registrar los elementos más importantes para la temática abordada.
- 3) Comenta, aclara y reformula los contenidos leídos.
- 4) Amplía los contenidos por medio de consultas posteriores y más sistemáticas en la biblioteca.
- 5) Mantiene un interés permanente por llegar a la reformulación y presentación en grupo de la información procesada individualmente.

La trascendencia de los resultados esperados estriba en que estos perfiles delinear la posibilidad de que el niño se convenza de la utilidad de la lectura participativa como un método permanente para la adquisición de aprendizajes, y como vía para el conocimiento de su entorno.

I. Aspectos operativos del programa.

El programa se ha diseñado para operar mínimamente bajo las siguientes condiciones:

- 1) Grado escolar: sexto.
- 2) Tamaño del grupo: de 20 a 30 alumnos.
- 3) No. de coordinadores: uno.
- 4) Modalidad: taller.
- 5) Acceso al taller: voluntario.

- 6) Valor curricular: a juicio de la institución.
- 7) Duración: de 3 a 4 meses de trabajo.
- 8) No. de sesiones: 24.
- 9) Tiempo por sesión: de 100 a 120 minutos.
- 10) Receso: uno, de 15 minutos.
- 11) Sesiones por semana: dos.
- 12) Lugar: salón amplio, iluminado y sin interferencias. Con sillas y mesas para los participantes. Con pizarrón o rotafolio.
- 13) Sesiones estimadas por unidad:
 - Unidad I ... 40 % ... equivalente a 10 sesiones.
 - Unidad II ... 30 % ... equivalente a 7 sesiones.
 - Unidad III ... 20 % ... equivalente a 5 sesiones.
 - Unidad IV ... 10 % ... equivalente a 2 sesiones.

Como el taller es de apoyo al currículum establecido oficialmente, su carácter no puede ir más allá de una actividad extraescolar, a menos que la institución donde se imparta convenga en instrumentarlo dentro del horario oficial de clases. La institución podría darle reconocimiento al hacerlo equivaler con la parte correspondiente al aspecto de la lectura dentro del área de Español.

Como quiera que sea, este programa queda a disposición de los profesores para ser utilizado como referente de trabajo para todo el ciclo escolar, modificándose el número de sesiones y el tiempo de trabajo para cada unidad. Finalmente esta es la bondad ofrecida por un proyecto escolar, al

ser el profesor quien crea sus propias condiciones de trabajo y establece lineamientos propios de operacionalización, control y evaluación.

2. Programa de lectura participativa.

Unidad I	Leer.
Unidad II	Hablar y escuchar.
Unidad III	Consultar.
Unidad IV	Escribir.

INTRODUCCION:

Mediante el presente programa se intenta capacitar al alumno de sexto grado en el conocimiento, aplicación y ejercitación de la lectura participativa.

Aún cuando algunas de las actividades incluidas en este programa ya están consideradas en el programa respectivo de Español, aquí se presentan con una estructura y finalidad diferentes, de acuerdo con una metodología pedagógica apoyada en la reflexión, la reformulación de textos, la discusión y el registro de opiniones, etc. Además, se toman en cuenta las exigencias propias de la metodología para la investigación documental que, aunque a un nivel básico, deben ser tratadas con seriedad y rigurosidad.

El programa inicia con una serie de actividades de apoyo instrumental y actitudinal para inducir al alumno a que reconozca la importancia de la lectura como una estrategia

de aprendizaje. Reconocer aquí ciertos defectos en la forma de leer oral y silenciosamente, debe ser motivo de estimulación para enfrentar al programa con empeño, compromiso y necesidad de mejorar.

La comprensión es el eje rector de todas las actividades lectoras. Pero esto no tendrá valor alguno si no se utilizan sus efectos en actividades de consulta y evaluación metodológica, donde la participación grupal adquiere relevancia.

Con la instrumentación de este programa se sugiere trabajar, en forma paralela, los diversos programas del plan de estudios de sexto grado. Pero, en forma específica, el presente programa induce a maestros y alumnos a trabajar con los contenidos del programa que tiene relación con los estudios sociales. Por eso se incluyen, entre los materiales del taller, algunos textos alusivos a la Historia y a la Geografía. Sin embargo, una de las ventajas del programa de lectura es su flexibilidad para poder aplicarse a otras áreas del conocimiento con las cuales el profesor quisiera trabajar participativamente.

Una idea debe permanecer presente tanto en el maestro como en los alumnos para que este programa reditue beneficios. Y es que la lectura participativa es un patrimonio cultural que en la actualidad puede ser considerada como un arma, a la vez que un privilegio de quien la concibe y la utiliza como objeto de conocimiento, de interpretación y, en general, de saber.

UNIDAD I: LEER.

OBJETIVO PARTICULAR: El alumno identificará las características técnicas de la lectura participativa como un instrumento para la adquisición de aprendizajes.

- MODULOS:**
- 1.1 La actitud lectora en el aprendizaje.
 - 1.2 La lectura oral y silenciosa.
 - 1.3 Los libros como fuente de consulta.
 - 1.4 El párrafo como unidad de pensamiento.
 - 1.5 Análisis de mensajes.
 - 1.6 Técnicas de registro.

PROPOSITO: Plantear a los alumnos la posibilidad de enriquecimiento intelectual que se le abre al enfrentar el proceso de lectura desde una perspectiva voluntaria, consciente, participativa y reflexiva, de fuerte compromiso actitudinal.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Con las actividades de estos módulos se pretende que el alumno logre:

- . Ubicar a la lectura como una estrategia de aprendizaje significativo de fuerte referente actitudinal.
- . Practicar la lectura oral y silenciosa de acuerdo con lineamientos específicos.
- . Identificar la importancia de los libros como fuente de consulta.
- . Identificar al párrafo como la unidad de pensamiento de un autor.
- . Identificar las frases e ideas principales en un texto.
- . Captar el sentido de los mensajes leídos; interpretarlos y emitir opiniones al respecto.
- . Utilizar la técnica para la elaboración de resúmenes.
- . Representar el contenido de un texto utilizando esquemas.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: Para lograr los objetivos propuestos, se sugiere que el alumno:

- 1.1.1 Escuche una exposición realizada por el maestro, sin recurrir al registro por medio de apuntes, limitándose únicamente a oír y ver.
 - Resuelva un cuestionario sobre el contenido de la exposición.
 - . Lea un texto señalado por el maestro.
 - Atienda a la exposición realizada por el maestro sobre el mismo contenido leído.
 - Resuelva otro cuestionario sobre el contenido de lo leído y escuchado en la exposición.
 - . Evalúe los cuestionarios anteriores de acuerdo con una clave de respuestas.
 - Confronte el rendimiento obtenido en ambos tipos de ejercicios.
 - Comente con sus compañeros acerca de los resultados obtenidos y las diferencias de puntaje.
 - . ELABORE CONCLUSIONES SOBRE LAS CAUSAS DE HABER OBTENIDO DIFERENTES PUNTAJES.

- 1.1.2 Integre equipos de trabajo y comente en corrillos (Véase apartado B-1) acerca de: ¿qué debe entenderse por "leer" y "lectura"? ¿qué actividades cotidianas exigen del uso de la lectura? y ¿qué áreas de estudio en la escuela primaria se apoyan principalmente en la lectura como estrategia para el aprendizaje?
 - Elabore conclusiones.
 - . PARTICIPE EN UN PLENARIO (Véase apartado B-2) SOBRE LAS CONCLUSIONES ANTERIORES.

- 1.1.3 Consulte en el diccionario qué es el aprendizaje.
 - Comente su significado.
 - Mencione algunos ejemplos de aprendizaje en el ser humano.
 - Defina lo que le sugieran los términos "aprendizaje significativo" y "aprendizaje por repetición".
 - Elabore con el maestro un concepto más aproximado sobre estos dos tipos de aprendizaje.

- 1.1.4 Resuelva el "Cuestionario reflexivo ante el uso de la lectura en el aula" (Véase apartado A-1).
- Elabore con el maestro el perfil estadístico con los resultados del cuestionario resuelto por todos los miembros del grupo.
 - COMENTE LO REGISTRADO Y ELABORE CONCLUSIONES.
 - Participe en la técnica "Lluvia de ideas (Véase apartado B-3), sobre lo que puede entenderse por "actitud".
 - Enlista las diversas actitudes que pueden asumirse cuando se lee un texto.
 - Clasifique dichas actitudes en "positivas" y "negativas".
 - Señale las consecuencias que puede traer, en relación al aprendizaje, adoptar uno u otro tipo de actitudes lectoras.
 - Señale la importancia de saber que el acto de la lectura es voluntario.
 - CONCLUYA QUE PARA LEER Y APRENDER, DEBE ASUMIRSE UNA ACTITUD DE COMPROMISO SERIA Y ABIERTA.
- 1.2.1 Seleccione un segmento de un texto determinado por el maestro.
- Lea oralmente el segmento seleccionado.
 - Escuche leer a sus compañeros.
 - Comente sobre la importancia de dominar una lectura oral fluida y clara.
 - Especifique y comente en grupo cada uno de los lineamientos a tomar en cuenta para la ejercitación de una lectura oral adecuada:
 - .- adoptar una postura natural,
 - .- pronunciar con claridad los términos,
 - .- hacer las pausas oportunas,
 - .- imprimir la entonación adecuada,
 - .- regular la intensidad de la voz,
 - .- leer con fluidez.
 - Sugiera actividades que le permitan practicar cada uno de los lineamientos anteriores.
 - Escuche las recomendaciones hechas por el maestro y por sus compañeros para mejorar la lectura oral.
 - DEMUESTRE A SUS COMPAÑEROS, DESPUES DE UN TIEMPO RAZONABLE, LA MEJORIA OBTENIDA EN SU LECTURA ORAL, COMO PRODUCTO DE UN ENTRENAMIENTO PERSONAL INTENSIVO.

1.2.2 Resuelva el "Cuestionario para investigación de destreza y rapidez en seguir instrucciones" (Véase apartado A-2), sobre un margen de tiempo de tres minutos.

- Reflexione sobre la atención prestada al texto y la presión ejercida para cubrir en un tiempo determinado.
- Señale los errores en que cayó por leer apresuradamente.
- Vuelva a leer con más calma el cuestionario y recapacite en las instrucciones.
- ELABORE CONCLUSIONES.
- COMENTE SOBRE LOS APRENDIZAJES QUE LE DEJO ESTA EXPERIENCIA.
- Comente sobre la velocidad como deben leerse los textos de las diversas disciplinas del conocimiento.
 - Trate de leer en un mismo tiempo, textos referidos a las distintas áreas de trabajo de su escuela.
 - .. Señale cuál le causó mayor dificultad de comprensión y por qué.
 - Reconozca que cada tipo de texto exige leerlo con velocidades diferentes.
- REFLEXIONE ACERCA DE QUE LA VELOCIDAD COMO SE LEA UN TEXTO, DEBE IR SIEMPRE ACOMPAÑADA DE LA COMPRENSION DE ESTE.

1.3.1 Seleccione su libro de texto (Ciencias Sociales o Historia).

- Identifique las partes de su libro.
- Consulte en un diccionario qué es un libro y qué es un texto.
 - Comente y distinga la información recabada.
- Comente la importancia que tuvo la invención de la imprenta para la difusión de la cultura.
 - Rescate la importancia que tienen los libros como fuente de consulta.
 - .. Enliste los tres libros que recuerde haber consultado últimamente para realizar alguna tarea.
 - .. Comente si alguna vez ha visitado alguna feria de libros o si le gustaría hacerlo.

1.3.2 Integre comisiones (Véase apartado B-4) de trabajo para crear la biblioteca de su grupo.

- Discuta acerca de la forma de adquirir y organizar su propia biblioteca de grupo. Participe en una lluvia de ideas.
- Distribuya en equipos varias comisiones:
 - .- Campaña de donación de libros.
 - .- Recolección de libros.
 - .- Preparación física del librero.
 - .- Organización y clasificación de libros.
 - .- Elaboración del fichero.
 - .- Elaboración de papeletas para préstamo domiciliario.
 - .- Control de la biblioteca -rotativo-.
- Elabore un anexo de la biblioteca con la suscripción o compra permanente de algún diario o revista.
- Participe permanentemente en una campaña de mantenimiento y aumento de volúmenes de su biblioteca.
- COMENTE ACERCA DE LA IMPORTANCIA QUE ADQUIERE LA BIBLIOTECA COMO UN ESPACIO PARA LA CULTURA.

1.4.1 Consulte en el diccionario qué es un párrafo.

- Coméntelo.
- Seleccione un texto de su libro de Ciencias Sociales/ Historia.
 - Marque cada uno de los párrafos en que está dividido dicho texto.
 - Lea oralmente y en silencio cada uno de los párrafos.
 - Comente con la ayuda del maestro el contenido de cada párrafo.
 - Señale las ventajas ofrecidas por un texto dividido en párrafos.
 - Comente cuál puede ser la intención de un autor para dividir o separar sus ideas por medio de los párrafos de un texto.
- IDENTIFIQUE LOS PÁRRAFOS EN DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS.
 - Lea en silencio los textos "El amo y su criado" y "Perseo y la Medusa" (Véase apartado A-3).
 - Divida en párrafos cada uno de los textos.
 - Comente en grupo la idea principal de cada párrafo.
 - RESUELVA UN CUESTIONARIO SOBRE EL CONTENIDO DE CADA LECTURA.

- Comente las facilidades obtenidas para resolver los cuestionarios después de haber dividido en párrafos un texto y comentado las ideas principales.

- 1.4.2 Atienda a la exposición realizada por el maestro sobre la identificación de las frases principales y secundarias de un párrafo.
 - Identifique las frases principales de varios párrafos escritos en el pizarrón.
 - Compare sus ideas seleccionadas con las de sus compañeros.
 - Revise si las frases seleccionadas se apegan a los lineamientos presentados por el profesor.
 - Jerarquice las frases principales de los diferentes párrafos.

- IDENTIFIQUE, REGISTRE Y JERARQUICE LAS FRASES PRINCIPALES DE DIFERENTES TEXTOS.
 - Comente cómo, en determinado momento, una frase principal corresponde con la idea principal que el autor quiere comunicarnos.

- 1.5.1 Seleccione en su libro de Ciencias Sociales/Historia algunos pasajes históricos.
 - Enumere los principales hechos ocurridos.
 - Identifique y subraye las frases principales o más generales del pasaje seleccionado.
 - DISCUTA CON SUS COMPAÑEROS SI ESTAS FRASES PUEDEN SER EQUIVALENTES CON EL MENSAJE PRESENTADO POR EL AUTOR.
 - Comente en grupo lo que le sugiere el término "mensaje".
 - .- Coteje la información con la del diccionario.
 - .- Elabore una definición propia.

- 1.5.2 Atienda a la explicación del profesor acerca de los tres tipos de sentido que pueden identificarse en un mensaje: literal, implícito y complementario.
 - Elija otro pasaje de la referencia dada anteriormente.
 - Para localizar el sentido literal responda a lo siguiente: ¿qué dice concretamente el autor?, ¿qué detalles resalta?, ¿cuál es la frase más general e importante del texto?, ¿qué detalles específicos pueden enumerarse en todo el texto?.

- Para localizar el sentido implícito responda a lo siguiente: ¿por qué el autor nos presenta esta información?, ¿qué consecuencias pueden desprenderse de la idea principal?, ¿qué no dijo el autor literalmente pero lo da a entender?.
 - Para enriquecer el mensaje con el sentido complementario responda a lo siguiente: ¿qué importancia tiene para mí este texto?, ¿qué puedo agregar, de lo que conozco, a las ideas del autor?, ¿qué opinión puedo hacer del contenido?
 - CONVENGA COMO, A PARTIR DE LA DETECCIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES, PUEDE CONCRETARSE Y AMPLIARSE EL MENSAJE DE UN TEXTO.
 - IDENTIFIQUE EL SENTIDO LITERAL, IMPLÍCITO Y EL COMPLEMENTARIO DE OTROS TIPOS DE TEXTOS.
- 1.5.3 Intégrese a un equipo de trabajo para leer en silencio un paquete de textos previamente seleccionados por el profesor (deben incluirse aquí cinco tipos de textos: uno donde se presenten definiciones; otro donde se explique la técnica de cómo hacer o emplear algo; otro donde se presenten situaciones cómicas, fantásticas o entretenidas; uno más donde se trate de convencer a los lectores de una determinada manera; y uno donde se presenten opiniones sobre temas varios).
- En equipo traten de averiguar lo siguiente de cada texto:
 - .- Nombre del emisor o emisores del mensaje y cualquier información que sobre él o ellos pueda extraerse del material de estudio.
 - .- El nombre del editor o productor del material.
 - .- La finalidad principal del emisor del mensaje (empleando, con la ayuda del profesor, el cuadro sobre la finalidad de los mensajes -Véase apartado A-4).
 - .- El tipo de lector o la audiencia que se supone va a leer el mensaje.
 - Den una o más razones para leer todo o sólo una parte del mensaje.
 - Clarifiquen los mensajes detectados en el texto, de la siguiente forma:

- | | SI | TAL VEZ | NO |
|---------------------------------|-------|---------|-------|
| -- ¿El tema es interesante? | _____ | _____ | _____ |
| -- ¿Es fácil de leer? | _____ | _____ | _____ |
| -- ¿Contiene información útil? | _____ | _____ | _____ |
| -- ¿Contiene información nueva? | _____ | _____ | _____ |
| -- ¿Contiene lo que pretende? | _____ | _____ | _____ |
| -- ¿Es conciso? | _____ | _____ | _____ |
- Participe en una discusión para expresar verbalmente sus razones para calificar los mensajes como lo hicieron.
 - Traten de extraer, a partir de las observaciones hechas, qué o quiénes están en el mensaje o tras él.
 - SEÑALE LA IMPORTANCIA DE EVIDENCIAR ASPECTOS MAS PROFUNDOS DE UN TEXTO Y NO LIMITARSE A LA DETECCION DE PALABRAS, FRASES O IDEAS TEXTUALES, SOLAMENTE.
 - ANALICE DE LA MISMA FORMA OTROS TEXTOS Y EMITA SUS OPINIONES AL RESPECTO.

- 1.5.4 Lea en silencio un pasaje del libro de Ciencias Sociales/Historia seleccionado por el profesor.
- Subraye las palabras o frases que le cueste trabajo interpretar y entender claramente.
 - Participe en una discusión donde sugiera alternativas de trabajo para contextualizar y aclarar el sentido de términos confusos o desconocidos.
 - Proceda como sigue para contextualizar individualmente el significado de lo leído:
 - Hojee rápidamente el texto, señalando la forma como está organizado el material (por temas, subtemas, epígrafes, resúmenes, ilustraciones, cuadros, etc.).
 - Lea con mayor detenimiento párrafo por párrafo.
 - Enliste las palabras y frases confusas o de difícil comprensión.
 - Tome en cuenta la frase o párrafo donde se utiliza la palabra confusa.
 - Apóyese en el material visual (fotografías, mapas, dibujos, esquemas, etc.), para aclarar la comprensión del vocabulario.

- .- Apóyese en las experiencias que ha tenido, en lo que ha visto, leído, oído, experimentado o conocido en otras ocasiones para dar significado a las palabras.
- .- Establezca predicciones sobre lo que alcance a comprender del texto.
- Describa las circunstancias acerca de cómo suceden los hechos en el texto. Distinga el sentido literal (quién, qué, cuándo, dónde, cuántos, etc.), el implícito (para qué) y apóyese en el sentido complementario (qué puedo aportar).
- Haga predicciones sobre lo que sucedería probablemente o sobre lo que podría haber sucedido en una situación determinada si se hubieran alterado las circunstancias.
- Responda a preguntas sobre las situaciones de causa-efecto.
- Recorra al empleo del diccionario sólo en casos de duda insistente.
- Elimine la palabra o frase desconocida del párrafo, y cubriéndola en una lectura posterior, intuya la palabra o palabras que pudieran sustituirla.
- Determine si lo que leyó pertenece a la realidad o a la fantasía.
- Exprese su opinión acerca del material leído.
- **CONTEXTUALICE EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE OTROS MATERIALES DE LECTURA.**

1.5.5 Procede como sigue para contextualizar colectivamente el significado de materiales leídos.

- Lea individualmente un texto seleccionado por el profesor.
 - .- Contextualice de manera individual el significado del texto.
 - .- Determine cuáles elementos no puede interpretar individualmente.
 - .- Participe en la técnica de lectura comentada (Véase apartado B-5).
 - .- Aclare dudas, cuestionando y respondiendo a sus propios compañeros.
 - .- Ejemplifique situaciones específicas.

- .- Una vez descrito el significado de una palabra o frase, ejemplifíquela en situaciones nuevas.
 - .- Presente uno o más sinónimos de las palabras aclaradas.
 - Busque y sugiera formas para verificar la validez de determinadas partes del texto.
 - .- Participe en actividades colaterales para ampliar sus conocimientos sobre los textos leídos (visitas a bibliotecas, museos, excursiones, entrevistas, etc.).
 - .- Explique cómo un grupo de hechos enseña algo más de lo que resalta a simple vista.
 - APLIQUE TODOS ESTOS ELEMENTOS EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DE TÉRMINOS NOVEDOSOS EN EL TEXTO TITULADO "ANIMALES RAROS" (Véase apartado A-5).
- 1.4.3 Lea en silencio cada uno de los párrafos del texto "Las ideas principales en el párrafo" (Véase apartado A-6).
- Numere cada uno de los párrafos.
 - Encierre en un círculo el punto final de cada párrafo.
 - Comente acerca de la necesidad de identificar gráficamente las ideas o frases principales en el párrafo mismo, con la técnica del subrayado.
 - Identifique las ideas principales del autor, dentro de las frases principales.
 - .- ¿Qué ha dicho el autor?
 - .- ¿Dónde se encuentra el núcleo de la exposición?
 - .- ¿Existe alguna frase, definición o palabra que encierre la idea principal?
 - .- ¿Cuáles son las ideas principales?
 - Subraye las ideas principales, hasta haber realizado una segunda lectura, más lenta y cuidadosa.
 - COMPARE SU TRABAJO CON EL DE SUS COMPAÑEROS Y COMENTE ACERCA DE LOS ELEMENTOS SUBRAYADOS.
 - Señale la diferencia entre frase principal e idea principal.
 - ELABORE CONCLUSIONES ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE DETERMINAR LAS IDEAS PRINCIPALES PLANTEADAS POR EL AUTOR, A PARTIR DEL CONJUNTO DE LAS FRASES PRINCIPALES DE UN TEXTO

1.6.1 Consulte en el diccionario el significado del término resumen.

- Coméntelo con sus compañeros.

• Atienda a las características, planteadas por el maestro, sobre la elaboración de un resumen.

- Explique las características del resumen.

.- El resumen supone expresar en pocas y precisas palabras el planteamiento de las ideas principales del autor.

.- Debe conservarse el orden como aparecen las ideas en el texto.

.- No alterar el sentido del planteamiento del autor.

.- No incorporar juicios o críticas personales.

- Observe varios modelos de resúmenes elaborados previamente por el profesor.

- IDENTIFIQUE EL NUCLEO CENTRAL DEL TEXTO COMPLETO EN UN RESUMEN.

.- Observe como se subrayaron las ideas principales.

.- Note cómo para su elaboración, puede apoyarse en los títulos, subtítulos y epígrafes.

1.6.2 Lea en silencio el texto "La era atómica" (Véase apartado A-7).

- Numere los párrafos del texto.

- Distinga y subraye las frases principales de cada párrafo.

- Seleccione las ideas sobresalientes, eliminando la información repetida o superflua.

- TRANSCRIBA LA INFORMACION SUBRAYADA, TAL Y COMO APARECE EN EL TEXTO.

- ELABORE EL ESQUEMA DEL RESUMEN.

- REDACTE LA FORMA FINAL DEL RESUMEN.

1.6.3 Participe en una discusión dirigida (Véase apartado B-6) sobre la forma de simplificar, aún más, los elementos registrados en un resumen.

- Observe detenidamente cada uno de los esquemas presentados por el profesor, como recurso para simplificar la presentación de la información.

- ELABORE EL ESQUEMA DE UNO DE SUS RESUMENES, ATENDIENDO A LO SIGUIENTE:

- .- Ser lo más breve posible.
- .- Omitir palabras y partículas de relación que se sobreentiendan.
- .- Utilizar abreviaturas convencionales.
- .- Utilizar, mínimamente, signos y recursos particulares de abreviación.
- .- Presentar un encabezado con los datos de identificación más sobresalientes del texto: tema y fuente de información.

UNIDAD II: HABLAR Y ESCUCHAR.

OBJETIVO PARTICULAR: El alumno enriquecerá los productos de sus lecturas personales con las aportaciones derivadas de compartir, al hablar y escuchar con propiedad los contenidos de un texto durante la discusión.

MODULOS: 2.1 La discusión.
2.2 Escuchar con atención.
2.3 Saber hablar.
2.4 Los apuntes.

PROPOSITO: Sensibilizar a los alumnos para la participación y el trabajo grupal. Encauzarlos hacia la adopción de actitudes favorables en relación a la cooperación, la conversación, la comunicación, el análisis y la toma de decisiones sobre el trabajo intelectual realizado en el aula en forma conjunta.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Con las actividades de estos módulos se pretende que el alumno logre:

- . Ubicar a la lectura como un recurso de fuerte apoyo para el trabajo grupal.
- . Identificar los elementos teóricos básicos que definen y apoyan el trabajo en equipos y grupos de discusión.
- . Participar activamente en cualquier discusión realizada en el aula.
- . Adoptar los principios generales para saber escuchar, así como para saber formular, expresar y fundamentar una idea.
- . Emplear la técnica de elaboración de apuntes como estrategia de seguimiento y coherencia de la participación individual y colectiva.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: Para lograr los objetivos propuestos, se sugiere que el alumno:

- 2.1.1 Participe en una discusión dirigida acerca del significado del término "discusión".
- Escriba su propio concepto.
 - Escuche y opine sobre los conceptos desarrollados por sus compañeros.
 - Consulte en el diccionario el significado del término "discusión".
 - .- Aclare el significado.
 - .- Convenga en adaptar el significado del término, de acuerdo con una modalidad específica de trabajo grupal.
 - Distinga, ayudado por el maestro, los momentos por los cuales va sucediéndose una discusión.
 - Determine cuáles son los requisitos exigidos a cada participante en esta técnica de trabajo.
 - .- Enliste los elementos que a juicio personal deben tomarse en cuenta para la organización y buen desarrollo de una discusión.
 - .- MENCIONE LA IMPORTANCIA ADQUIRIDA POR EL MODERADOR Y EL SECRETARIO DURANTE UNA DISCUSION.
- 2.2.1 Participe en la técnica "Comunicación frustrada" (Véase apartado B-7).
- Al finalizar el ejercicio, comente sobre la necesidad de: escuchar con atención; mostrar actitudes de respeto hacia nuestros interlocutores; evitar caer en distractores que desvíen el curso de la discusión y la participación en la misma.
 - ELABORE CONCLUSIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE SABER ESCUCHAR.
- 2.3.1 Lea en silencio el "Decálogo del expositor" (Véase apartado A-8).
- Integre equipos de trabajo para analizar cada uno de los apartados del decálogo del expositor.
 - Redacte sus conclusiones y participe en una plenario.

- RESCATE LA IMPORTANCIA DE SABER FORMULAR, EXPRESAR Y FUNDAMENTAR UNA IDEA CUANDO SE PARTICIPA ORALMENTE EN UNA DISCUSION O TRABAJO GRUPAL.

2.1.2 Organice una ronda de discusiones en su grupo.

- Prepare el temario sobre el cual girarán las diversas discusiones.
 - Elija el tema que le resulte atractivo para participar en la discusión. Seleccione un texto de los que se incluyen en "Reflexiones cotidianas" (Véase apartado A-9).
- . Integre equipos de trabajo con los compañeros que eligieron temas similares. (Procurar que cada equipo se integre con un mínimo de 5 miembros y un máximo de 7).
- Elabore en equipo un resumen del tema seleccionado, haciendo anotaciones de aquellos elementos que pudieran enriquecer la discusión.
- PARTICIPE EN LA TECNICA "GV - GO Grupos de verbalización y Grupos de observación" (Véase apartado B-8).

2.1.3 Participe en una discusión donde se comente la necesidad de establecer lineamientos de trabajo, viables para sesiones posteriores.

- Tome en cuenta alternativas como las siguientes:
 - Conocer de antemano la temática a tratar en cualquier trabajo de discusión.
 - Turnarse en el uso de la palabra.
 - Evitar, al máximo, el surgimiento de diferencias y ataques personales.
 - Ocupar un espacio definido en el aula, al momento de la discusión.
 - Ajustar los comentarios sobre criterios de relevancia.
 - Contribuir al mantenimiento de la temática.
 - Coordinar los comentarios en función del objetivo.
 - Dirigir los comentarios hacia todos los integrantes del equipo o del grupo, y no sólo a uno de sus miembros o al profesor.
 - Escucharse unos a otros.

- .- Adaptar los comentarios al nivel de conocimiento de los miembros del grupo.
 - .- Hacer referencia a los comentarios de los demás.
 - .- Cooperar al mantenimiento de la atención.
 - .- Sólo preguntar lo que no se sabe con certeza.
 - .- Dirigir las preguntas hacia quienes se suponga que pueda responderlas.
 - .- Tolerar el error o el silencio.
- 2.4.1 Indague qué es un apunte.
- Atienda a la exposición realizada por el profesor sobre la descripción, la elaboración y la presentación de un apunte.
 - .- Vaya elaborando su propio apunte de lo expuesto.
 - .- Comente la utilidad reportada por los apuntes a quien los elabora sistemáticamente.
 - .- Comente y sugiera sobre: ¿qué debe anotarse en un apunte?, ¿cómo debe anotarse?, ¿en qué orden?, ¿con qué extensión y precisión?, ¿con qué referencias?, ¿cuáles participaciones deben anotarse?
 - Elabore algunos apuntes tanto de las exposiciones del profesor y de los compañeros, como de sesiones de discusión.
 - ELABORE SUS APUNTES DE ACUERDO CON LOS LINEAMIENTOS PRESENTADOS POR EL PROFESOR.
- 2.4.2 Intégrese a un equipo de trabajo y participe en la técnica "Asesores técnicos" (Véase apartado B-9).
- Tome nota de lo que observe en la actuación de su compañero asesorado, poniendo énfasis en lo relacionado al tema.
 - .- Distinga en su apunte, hechos de opiniones, por medio de alguna señal.
 - .- Subraye las ideas más sobresalientes emitidas por su compañero asesorado.
 - .- Encierre aquellas ideas que requieran mayor tratamiento o asesoría concreta.
 - Dé asesoramiento sobre la utilidad de los hechos planteados y sobre la calidad de sus opiniones.
 - Conenga en ser observador, secretario y relator permanente en toda sesión de discusión.

- Comente los aprendizajes obtenidos en este ejercicio.
- . REPITA SU PARTICIPACION EN ESTA TECNICA, ASESURANDO A DIFERENTES COMPANEROS E INTERCAMBIANDO LOS ROLES DE PARTICIPACION.

UNIDAD III: CONSULTAR.

OBJETIVO PARTICULAR: El alumno empleará la metodología básica en la búsqueda, la recopilación, la integración y el reporte de información bibliográfica, para apoyar su participación en grupo.

- MODULOS:**
- 3.1 El trabajo grupal.
 - 3.2 La biblioteca pública.
 - 3.3 Las fuentes de información.
 - 3.4 La ficha bibliográfica.
 - 3.5 La ficha de contenido.
 - 3.6 La consulta bibliográfica.

PROPOSITO: Iniciar al estudiante en la utilización de una metodología básica para realizar indagaciones bibliográficas recurriendo a las fuentes de información más comunes. Así mismo, dar oportunidad al alumno de participar en grupo con organización y calidad, al registrar sus consultas en fichas de contenido.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Con las actividades de estos módulos se pretende que el alumno logre:

- . Ubicar al trabajo grupal como un recurso de apoyo para el trabajo intelectual.
- . Identificar la importancia que adquiere la biblioteca en la vida cultural de una comunidad.
- . Conocer y utilizar los servicios proporcionados por la biblioteca pública de su comunidad.
- . Conocer las principales fuentes de información documental y la forma de emplearlas, de acuerdo con la utilidad de su contenido.
- . Localizar información específica en una biblioteca por medio de fichas bibliográficas.
- . Consultar las diferentes fuentes de información, atendiendo a requerimientos específicos de información.
- . Elaborar fichas de contenido de las consultas bibliográficas realizadas.

- . Rescatar la importancia del trabajo en equipo, al definir problemas, conseguir información y compartir los resultados.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: Para lograr los objetivos propuestos, se sugiere que el alumno:

3.1.1 Se integre a un equipo de trabajo y participe en la técnica "El legado" (Véase apartado B-10).

- Al finalizar el ejercicio, comente y trate de definir:

- .- Lo que es un grupo y si realmente cree que está formando parte de uno.
- .- Lo que es un equipo de trabajo y lo que se le exige al formar parte de uno de ellos.
- .- La forma de integrar un equipo de trabajo y la conveniencia de trabajar siempre con diferentes compañeros.
- .- Los vicios más comunes del trabajo en equipo y la responsabilidad que debe asumirse personalmente para evitar caer en tales situaciones.
- .- El papel del maestro y del alumno en esta forma de trabajo.
- .- Las ventajas de cooperar y trabajar en grupo.
- .- Los propósitos que podría plantear en el equipo que integró, para obtener éxito con esta forma de trabajo.

- ELABORE CONCLUSIONES.

3.2.1 Consulte el significado de los términos: "biblioteca", "bibliografía", "Biblia", "bibliotecario", "biblioteca-conomía".

- Señale semejanzas y diferencias entre estos términos.

- Lea y comente el texto "La biblioteca, museo viviente del libro" (Véase apartado A-10).

- .- Señale la importancia de los libros como un medio para la adquisición de cultura.
- .- Compare el valor del libro contra el de otros medios, como la TV o la radio.

3.2.2 Investigue si en su comunidad existen servicios bibliotecarios.

- Localícelos.

- Acuda con su maestro a la biblioteca más próxima a su escuela.

-- Se integre a uno de tres equipos de trabajo para investigar lo siguiente:

Equipo No. 1:

¿Cuál es el nombre de la biblioteca?

¿Por qué se llama así?

¿Cuándo fue creada?

¿Cómo se llama el responsable de la biblioteca?

¿Cuál es el horario de servicio?

¿Con cuántos volúmenes cuenta actualmente?

¿Cuáles libros son los más solicitados?

¿Cuál es el promedio de personas que la visitan diariamente?

¿Qué tipo de estudiantes la visitan con más frecuencia?

¿Qué se requiere para la visita de libros en la biblioteca?

Equipo No. 2:

¿Cómo está organizada la biblioteca?

¿Cuántas salas tiene?

¿Cuántas secciones tiene?, ¿en qué consiste cada una?

¿Cómo están clasificados los libros?

¿Cómo se solicitan los libros?

¿Existe servicio de fotocopiado?

¿Existe servicio de préstamo domiciliario?

¿Cuáles son los requisitos para solicitar préstamo a domicilio?

¿Cuál es el reglamento interno de la biblioteca?

Equipo No. 3:

¿Qué actitudes deben mostrar los usuarios del servicio en cuanto a:

.- manejo del material ahí existente?

.- uso de las instalaciones?

.- condiciones de estudio requeridas a los usuarios dentro del establecimiento?

- PARTICIPE EN LA TECNICA DEL SIMPOSIO (Véase apartado B-11) PARA COMPARTIR LA INFORMACION RECAJADA.
- .- Comente el valor que esta experiencia le dejó.

3.3.1 Visite con su maestro la biblioteca de su comunidad.

- Atienda a la descripción hecha por el bibliotecario sobre la ubicación de las fuentes de información y la clasificación de los libros.
- .- Solicite información específica sobre la ubicación y características de las fuentes de información.
- .- Revise el tipo de obras clasificadas en esta sección de la biblioteca.
- .- Describa brevemente cada una de las fuentes de información clasificadas: atlas, diccionarios y enciclopedias.
- Discuta con sus compañeros si los libros de texto son suficientes para la realización de consultas bibliográficas.
- .- Enliste todas aquellas posibilidades de acceso a información bibliográfica, diferentes a las del libro de texto.
- .- Convenga en llamar a dichos materiales como fuentes de información.

3.3.2 Seleccione su libro de texto de Ciencias Sociales/ Historia.

- Identifique las partes de su libro: portada, contra portada, índice, carátula, lomo, etc.
- Observe la organización del contenido.
- Examine el índice.
- .- Observe su presentación.
- .- Atienda al tamaño y tipo de letra utilizados.
- .- Observe lo logotipos usados para cada capítulo del libro (si es que los hubiera).
- .- Señale el número de capítulos en que se divide el libro, y las características generales de cada uno.
- .- Identifique los temas y los subtemas.
- .- Subraye los epígrafes de algunos temas específicos.

- Compare el índice de este libro con los índices de su libro de Español y del de Matemáticas.
 - .- Señale semejanzas y diferencias.
 - .- Explique el porqué de esto.
- COMENTE SOBRE EL VALOR FUNCIONAL DEL ANALISIS DE UN INDICE, ANTES DE ABORDAR UNA OBRA ESCRITA.

3.3.3 Seleccione de la biblioteca un diccionario léxico-gráfico.

- Revíselo y repase su estructura en orden alfabético.
- Localice la lista de abreviaturas al principio de la obra.
 - .- Identifique las más comunes.
- Identifique los elementos que componen su presentación para así facilitar su empleo sistemático: guías, columnas, palabras, abreviaturas y acepciones.
 - .- Identifique en una página de diccionario los elementos anteriores por medio de números: a las palabras guía colóqueles el número uno, a las columnas el 2, a las palabras el 3, a las abreviaturas el 4 y a las acepciones el 5.
 - .- REPITA ESTA OPERACION EN DIFERENTES PAGINAS DEL DICCIONARIO.
- Para la búsqueda de significados en el diccionario trate de seguir metódicamente las siguientes indicaciones:
 - .- Busque primero la página donde encontrará la palabra por consultar.
 - .- Utilice las guías. No busque la palabra directamente en las columnas, es una operación mucho más lenta.
 - .- Tome en cuenta las abreviaturas: le indican las características de la palabra buscada y pueden ayudar a solucionar casos de ambigüedad.
 - .- Examine todos los significados que siguen a la palabra, de manera que pueda escoger el que mejor convenga, concretamente, al enunciado donde se halla la palabra y a su contexto.
 - .- Trate siempre de utilizar la palabra recién aprendida, construyendo enunciados donde emplee otras palabras de uso personal ordinario.

- Busque el significado de verbos y de sustantivos.
 - Para la búsqueda de verbos proceda como sigue:
 - .- Cambie a modo infinitivo los verbos por consultar.
 - .- Busque el significado de los infinitivos y redáctelos al tiempo como están conjugados en el texto originalmente.
 - Una vez encontrado el significado de un sustantivo, trate de escribir un sinónimo.
 - Comente con sus compañeros y maestro sobre el sentido literal de las expresiones encontradas en el diccionario.
 - UTILICE EL DICCIONARIO PARA PRECISAR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS Y/O AMPLIAR LA INFORMACION SOBRE UN TEMA ESPECIFICO.
 - BUSQUE EL SIGNIFICADO DE PALABRAS EXTRAIDAS DE UN TEXTO.
 - Explique oralmente el contenido de un texto, ampliando su interpretación con el significado de las palabras.
- 3.3.4 Seleccione una enciclopedia de la biblioteca y revísela en compañía del maestro.
- Defina qué es una enciclopedia.
 - Advierta que los temas de una enciclopedia pueden estar agrupados en disciplinas o presentados por temas en orden alfabético.
 - .- Comente la utilidad de estas formas de presentación.
 - Identifique los apoyos que permiten localizar rápidamente un tema en el tomo de una enciclopedia: entradas de cada volumen, palabras guía e índices.
 - Advierta que una enciclopedia puede contar con varios tipos de índices: índice general de la obra (incluido generalmente en el último tomo de la enciclopedia o en un tomo independiente); índice por cada volumen; índice por temas; índice de autores; etc.
 - Registre los títulos de las enciclopedias existentes en la biblioteca, así como la temática específica tratada en cada una de ellas. Guíese en el siguiente cuadro:

<u>Nombre de la enciclopedia</u>	<u>Temática</u>	<u>No. tomos</u>
----------------------------------	-----------------	------------------

- . LOCALICE POR MEDIO DE LOS INDICES CORRESPONDIENTES, LA UBICACION DE VARIOS CONTENIDOS TEMATICOS EN ALGUNAS ENCICLOPEDIAS; ANOTANDO EL NOMBRE DE ESTA Y EL TOMO O TOMOS DE REFERENCIA.
 - Advierta que al conjuntarse varias características del diccionario con otras de la enciclopedia, se estructuran los llamados diccionarios enciclopédicos.
 - .- Comente su utilidad.

- 3.3.5 Seleccione un Atlas geográfico de la biblioteca y revíselo en compañía del maestro.
 - Elabore una clasificación de los diversos tipos de atlas geográficos de que puede disponer en un momento dado: Atlas Mundial, Atlas Continental, Atlas de México, Atlas Regional, Atlas de Carreteras, Atlas Turístico.
 - .- Comente la utilidad de la información proporcionada por los Atlas.
 - . Observe la ubicación de nuestro país, tanto en un globo terráqueo como en un planisferio.
 - Señale las diferencias en su representación.
 - Identifique a un mapa como una pequeña sección de un globo terráqueo, con ciertas modificaciones.
 - .- Reconozca que un mapa es una reducción gráfica del tamaño verdadero de una región.
 - .- Convergencia que para poder ubicar con mayor detalle los datos de la superficie de un lugar, es más conveniente consultar un mapa.
 - . Observe en diferentes mapas las acotaciones presentadas en ellas.
 - Comente la función de las acotaciones: identificar más fácilmente la información contenida en los mapas.
 - Distinga las acotaciones referidas a colores de otras donde se utilizan símbolos o figuras.
 - .- Identifique las diferentes funciones de los co-

lores en un mapa: como indicador de elevaciones de terreno; como representación de divisiones políticas; como indicador de climas distintivos; como indicador de situaciones o acontecimientos históricos y sociales determinados, etc.

- .- Localice en un mapa los títulos a que hacen referencias las acotaciones y las claves que explican su significado.
- .- Comente sobre las estrategias a seguir cuando en un mapa no aparecen todas las características de una región.
- Repase los tipos de información que pueden obtenerse de los diferentes mapas: formas de extensión de agua y tierra; rasgos de relieve; direcciones y distancias; datos sociales; información económica; información geo-política; información científica; factores humanos, etc.

3.4.1 Visite con el maestro la biblioteca de su comunidad.

- Estable una conversación sobre la forma más accesible para localizar alguna obra de consulta en la biblioteca.
 - .- Solicite el auxilio del bibliotecario.
 - .- Solicite toda la información posible en relación al uso de ficheros para la localización de obras de consulta.
- Localice el fichero.
 - .- Identifique los tres tipos de ficheros existentes: por autor, por títulos y por temas.
 - .- Note que las fichas están ordenadas alfabéticamente.
 - .- LOCALICE UN LIBRO ESPECIFICO UTILIZANDO EL FICHERO CORRESPONDIENTE.
- Observe un modelo de ficha bibliográfica y comente el contenido con sus compañeros.
 - .- Identifique cada uno de los datos.
 - .- ELABORE LA FICHA BIBLIOGRAFICA POR AUTOR DE ALGUN LIBRO, SIGUIENDO UN MODELO COMO EL SIGUIENTE:

1. Autor: Apellido, nombre.
2. Título (siempre va subrayado).
3. Lugar (donde se editó la obra).
4. Editorial.
5. Fecha (año).
6. Número total de páginas.

- Comente sobre la utilidad de las fichas bibliográficas como herramienta facilitadora para la localización y el manejo de libros.
- .- ARCHIVE TODAS LAS FICHAS DE LOS LIBROS QUE VAYA CONSULTANDO.

3.5.1 Atienda a la exposición del maestro sobre la elaboración de una ficha de contenido (también llamada ficha de trabajo de documentos).

- Resalte su importancia como herramienta fundamental en toda consulta bibliográfica.
- Elabore fichas de contenido.
- Convenga en utilizar tarjetas o papeletas de 12.5 cm por 20.5 cm, con la siguiente distribución:

1. Autor.
2. Título del libro.
3. No. de página (s).

4. Asunto (tema y subtema).

5. Desarrollo.

- Atienda a la descripción sobre la elaboración de tres diferentes tipos de fichas de contenido:
 - .- De resumen. Donde el lector expone en forma condensada el contenido del artículo, capítulo o fragmento.
 - .- De cita. También llamada de transcripción textual. Reproduciendo las palabras del autor, tal cual, entre comillas.

- .- De evaluación. Expresando el lector su acuerdo o desacuerdo con lo expresado por el autor o interpretando su punto de vista o su propósito.
- Comente las diferencias entre una ficha bibliográfica y una ficha de contenido.
- ELABORE FICHAS DE CONTENIDO DE CADA UNO DE LOS TRES TIPOS MENCIONADOS, CONSIDERANDO LOS DATOS DE IDENTIFICACION QUE DEBEN CONTENER.

3.6.1 Indague en el diccionario el sentido de los términos "investigar" y "consultar".

- Coméntelo con sus compañeros.
- .- Adapte ambos términos a situaciones estrictamente documentales o bibliográficas.
- Señale la importancia adquirida por el trabajo individual y en equipo como ejes del enriquecimiento de la actividad investigadora.
- Atienda a la exposición del maestro sobre los procedimientos a seguir durante una consulta bibliográfica básica que incluya: un esquema básico y claro de los asuntos por investigar; determinación de la bibliografía básica que conviene consultar; la tarea que los alumnos deben realizar; y, la planeación de la presentación y reelaboración de la consulta realizada (informe).

3.6.2 ABORDE UN TEMA DE ESTUDIO PROPORCIONADO POR EL MAESTRO.

- Lleve a cabo la siguiente secuencia:
 - .- Esquema básico. Tome como base su libro de texto. Haga la lectura comprensiva del capítulo correspondiente en su libro y subraye las ideas principales.
 - Elabore con sus compañeros un esquema o cuadro sinóptico que guíe todo el proceso de consulta, apoyándose en el libro de texto.
 - Si la consulta se hiciera conjuntamente, cada miembro del grupo señalará todas las interrogantes del problema a trabajar en forma específica, simplificándolas al grado que cada miembro del grupo sepa exactamente lo que se va a investigar. Plantee el problema en forma de preguntas

concretas. No prosiga hasta agotar el qué, cómo, cuándo, dónde y cuánto de su tarea. Estas preguntas pueden constituir un cuestionario guía destinado a sus consultas bibliográficas.

- Bibliografía. Previamente a la recopilación de la información, solicite al maestro aquellas obras que puede consultar en la biblioteca, siendo su responsabilidad, localizarlas y consultarlas en la misma. Para ello acuda al fichero correspondiente. De no proporcionarse un listado bibliográfico, acuda al archivo por temas de la biblioteca y al uso de fuentes de información. Registre las fuentes de información apropiadas al tema de estudio.
- Tareas por realizar. Elabore las fichas bibliográficas y de contenido de las obras consultadas, de acuerdo con el esquema básico elaborado o con un cuestionario guía. Ordene sus fichas conforme al esquema básico. Especifique, numerando sus fichas, cuál tarjeta se aprovechará o utilizará primero y cuál después durante el momento del coloquio.
- Reelaboración de la investigación. Como culminación de la consulta, comente en clase la información reunida y extraiga con sus compañeros conclusiones, o formulen hipótesis mediante debates.
- Reflexión colectiva. Participe en una reflexión colectiva sobre el rendimiento obtenido en su trabajo y en el de sus compañeros.
- Reconozca que las actividades de aprendizaje más importantes de todas, son aquellas que exigen la búsqueda y organización de materiales conducentes a la solución de problemas.
- Concluye que la información obtenida a través de la consulta sirve al mejor de los propósitos cuando puede ser aplicada.

UNIDAD IV: ESCRIBIR.

OBJETIVO PARTICULAR: El alumno recuperará la riqueza de la experiencia y cooperación grupal, manteniéndola presente por medio de los escritos.

MODULOS: 4.1 El registro.
4.2 El archivo.

PROPOSITO: Fomentar entre los alumnos el uso continuo de los registros escritos, por contribuir éstos a la conservación de testimonios sobre el acontecer intelectual en su grupo escolar.
Por otra parte, capacitar al alumno en la elaboración, el intercambio y el archivo de información en el aula.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Con las actividades de estos módulos, se pretende que el alumno logre:

- . Reconocer a la escritura como el medio más preciso y económico con que cuenta actualmente en el aula para guardar testimonio de hechos y opiniones.
- . Evidenciar la importancia del rol que se adquiere dentro de los equipos de observación encargados de registrar y de archivar la producción intelectual de un grupo escolar.
- . Aplicar un método eficaz para resumir, organizar, redactar y archivar la información obtenida durante las sesiones de trabajo grupal.
- . Reconocer que la función más importante del archivo es guardar memoria de acontecimientos discutidos y considerados trascendentes para el grupo escolar.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: Para lograr los objetivos propuestos, se sugiera que el alumno:

4.1.1 Participe en una discusión dirigida sobre el uso de registros anecdóticos como la opción más accesible económicamente en el aula, y que le ofrece mayor precisión en la recuperación de contenidos de las sesiones de trabajo grupal.

- Comente sobre la necesidad de utilizar a la lengua escrita como forma de expresión.
- .- Señale su uso en los libros, las revistas y los periódicos.
- .- Señale aplicaciones diferentes a éstas (apuntes, archivos escritos, memorias, diarios, etc.).
- Comente las ventajas de llevar un archivo escrito de los contenidos trabajados en determinadas áreas del conocimiento y para todos los miembros de su grupo escolar.
- .- Especifique o consulte concretamente qué es un archivo.
- .- Sugiera formas para elaborarlo y utilizarlo.
- .- Señale su importancia a nivel individual y a nivel grupal.

- Mencione la función de habilidades individuales en los integrantes del grupo para lograr captar el sentir de sus compañeros. Es determinante que los integrantes del grupo dominen: saber hablar, saber escuchar, poner atención, saber elaborar apuntes, elaborar esquemas básicos, etc.

4.1.2 Participe en una sesión de trabajo grupal sobre la discusión de una temática particular.

- Intégrese a alguno de los equipos de trabajo. Estos pueden ser equipos de discusión o equipos observadores. Si se integra a un equipo de discusión proceda como se ha descrito en las actividades de la segunda unidad de este mismo programa. Si se integra a un equipo observador (sólo uno por cada sesión de trabajo), proceda como sigue:
- .- Integre el equipo con un mínimo de tres elementos y un máximo de cinco.

- .- Confirme que el objetivo de su tarea es elaborar el reporte de opiniones o de conclusiones sobre la temática trabajada en grupo.
- .- Divida las tareas de observación por aspectos: un miembro del equipo puede dedicarse a registrar conceptos, otro hechos, otro opiniones, otro ejemplos, etc.
- .- Colóquese en un lugar visible para todos y cerca del grupo de discusión, a fin de observar y registrar los datos con mayor precisión.
- .- Escriba continuamente, valorando los diversos planteamientos grupales. Para esto, tenga presente el esquema básico elaborado previamente.
- .- Procure que en su registro: haya jerarquización de ideas, se subrayen las ideas principales; se evite lo repetitivo; haya secuencia, no influyan las impresiones personales por alguno de sus compañeros o por alguna de sus ideas; atienda siempre al significado de lo expresado; no tome partido en conflictos sobre el tratamiento del tema, ni se deje llevar por antipatías o simpatías hacia alguno de sus compañeros; no se moleste por la forma de actuar del grupo; muestre interés permanente hacia los puntos de vista de todos y cada uno de sus compañeros; sepa escuchar con paciencia.

4.1.3 Reúnase con sus mismos compañeros del equipo observador para la siguiente fase de trabajo.

- Establezcan una nueva discusión, muy breve, sobre los elementos que formarán parte de la memoria colectiva.
 - .- Sometan a votación la elección de un moderador, un secretario y un relator del trabajo final.
 - .- Tórnese para leer la información recabada.
 - .- Sometan a análisis y seleccionen solamente aquella información representativa de la temática abordada.
 - .- Guíense en el siguiente formato para organizar el escrito final:

AREA: _____
TEMA: _____

- I. Introducción (esquema básico).
- II. Información.
- III. Conclusiones.
- IV. Vocabulario.
- V. Documentación.
- VI. Observaciones.

- Elabore un primer borrador.
 - .- Revisen este trabajo y reestructúrenlo, procurando que haya claridad en la exposición por párrafos. Incluya las ideas principales prestando atención a la ortografía adecuada.
- Elaboren el trabajo final.
 - .- Decidan su presentación, adecuándose a los recursos disponibles (manuscrito, mecanografiado, impresión, etc.)
- El relator leerá y explicará a todo el grupo el contenido del texto.
 - .- Si el contenido del reporte resultara incomprendible para el grupo, el maestro intervendrá en su confección, únicamente como asesor.
 - .- Si algún aspecto no fue incluido, los miembros del grupo harán las ampliaciones necesarias, consignándose éstas en el apartado de las observaciones.
- PARTICIPE EN LA ELABORACION DE REPORTES DE LAS DIFERENTES SESIONES DE TRABAJO.

4.2.1 Planee la elaboración del archivo.

- Comente la necesidad de mantener ordenados y clasificados los materiales elaborados por el grupo.
- Comente la importancia de cada uno de los cuatro pasos para el tratamiento de los documentos: recolección de datos, ordenación, clasificación y archivo de los mismos.
- Comente todos los usos que pueden dárseles a los materiales contenidos en este archivo: como guías de estudio, como diario del grupo; como base para apuntes, como fuente de consulta permanente, etc.

4.2.2 Integre comisiones rotativas de trabajo para clasificar los materiales elaborados.

- Comenten entre sí la conveniencia e importancia de clasificar adecuadamente la información acumulada durante las sesiones de trabajo.
- Coloque cada uno de los registros de las diferentes sesiones, en folders o carpetas delgadas e independientes.
 - .- Coloque los escritos en carpetas de diferentes colores, dependiendo de la información o temática tratada:
 - : Carpetas azules para la información relacionada con acontecimientos generados en Europa.
 - : Verde para los datos de América.
 - : Amarillo para los datos de Asia.
 - : Rosa para los datos de México.
 - : Gris para los datos de Africa.
 - .- Membrete la caja de cada carpeta o folder, con los siguientes datos: nombre del tema abordado, simplificándolo al máximo; unidad a que pertenece dentro del orden del programa de estudio, en números romanos; número del tema desarrollado; número de cuartillas utilizadas.

REVOLUCION MEXICANA

U - V

T - 3

PP - 5

.- Ordene todos los folders por temas, en orden alfabético, independientemente del color de cada uno de ellos.

- CLASIFIQUE TODOS LOS MATERIALES ELABORADOS EN CADA SESION.

4.2.3 Integre un equipo de trabajo para elaborar el archivo de los materiales ordenados y clasificados.

- Comenten entre sí, la conveniencia de archivar adecuadamente la información y poder disponer de ella con rapidez.

- Integren los índices de los materiales elaborados como sigue:
 - .- Dispongan de una libreta de pasta dura y hojas cosidas para su elaboración.
 - .- Elabore el índice por temas, en orden alfabético. Marquen cada una de las hojas de la libreta con letras guía: una por cada letra del abecedario, colocadas en el extremo superior derecho del papel.
 - .- Registren en el índice, cada uno de los temas de los trabajos ya elaborados.
 - Elaboren el sistema de archivo en cajas de algún material resistente.
 - .- Coloquen divisiones guía con cada una de las letras del abecedario.
 - .- Coloquen después de cada división el folder del tema correspondiente, independientemente del color que presente.
 - .- Determinen la ubicación del archivo en un lugar de fácil acceso, donde pueda ser utilizado en cualquier momento.
 - Inviten a sus compañeros a la consulta permanente del material archivado.
 - .- Elaboren en cartulinas algunas consignas que inviten a la consulta del archivo:
 - : "El material se archiva para ser visto y consultado por todos."
 - : "Con el material archivado puedes completar, ampliar y/o actualizar tus tareas."
 - Formen una comisión para el cuidado y custodia del archivo.
 - .- Lleve constancia de quienes utilizan el material en un momento dado como préstamo domiciliario.
 - .- Maneje papeletas de salida y entrada del material, con el nombre del usuario, el día que lo solicitó y el día que deberá entregarlo. (Véase modelo de papeleta en la página siguiente).
- . PARTICIPE EN UNA PLERNARIA DONDE SE COMENTE LA UTILIDAD DE ESTOS TRABAJOS ELABORADOS POR EL GRUPO Y QUE, UNA VEZ ARCHIVADOS, QUEDAN COMO MATERIALES PERMANENTES DE CONSULTA.

- SUGIERA ALGUNAS FORMAS PARA MANTENER ACTUALIZADO Y EN BUEN ESTADO AL ARCHIVO.
- . ARCHIVE ADECUADAMENTE LOS MATERIALES, CONFORME SE VAYAN ELABORANDO.

MODELO DE PAPELETA
PARA PRESTAMO DOMICILIARIO

TEMA: _____
UNIDAD: _____
NUMERO DE TEMA: _____
TOTAL DE PAGINAS: _____

=====		
Nombre del alumno:	Salida	Entrega
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Apartados del programa de Lectura Participativa.

A. Textos básicos.

APARTADO A-1

TALLER DE LECTURA.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

QUESTIONARIO REFLEXIVO
ANTE EL USO DE LA LECTURA EN EL AULA

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás una lista de preguntas con varias posibles respuestas. Lee cada pregunta y coloca dentro del paréntesis de la derecha, la letra de la respuesta que a tí te parezca más cercana a lo que piensas o sepas.

1. ¿Crees que saber leer sea lo más importante que debas aprender en la escuela? ()
A. SI B. TAL VEZ C. NO

Lee la siguiente lista de textos escritos:

- A. LIBROS DE LA PRIMARIA.
- B. ENCICLOPEDIAS Y LIBROS DE LA BIBLIOTECA.
- C. PERIODICOS.
- D. FOTONOVELAS Y CUENTOS ILUSTRADOS.
- E. REVISTAS DE CIENCIA Y CULTURA.
- F. REVISTAS DE ARTISTAS CON REPORTAJES CURIOSOS.

2. De la lista anterior, ¿cuál tipo de textos lees más seguido? (elige sólo uno) ()
3. De la misma lista, ¿cuál tipo de textos nunca has llegado a leer? (elige sólo uno) ()
4. ¿Qué tipo de acto es leer un texto? ()
A. INVOLUNTARIO B. VOLUNTARIO C. NO LO SE

Lee la siguiente lista de libros de texto que te proporcionan en la escuela primaria:

- A. LIBRO DE ESPAÑOL DE LECTURAS.
- B. LIBRO DE ESPAÑOL DE EJERCICIOS.
- C. LIBRO DE MATEMATICAS.
- D. LIBRO DE CIENCIAS NATURALES.
- E. LIBRO DE CIENCIAS SOCIALES.

5. De la lista anterior, ¿cuál libro te gusta leer más? ()
6. De la misma lista, ¿cuál libro no te gusta leer? . ()
7. ¿Acostumbras a leer en tu casa? ()
 - A. SI, PORQUE ME GUSTA.
 - B. SI, PORQUE ME LO ORDENAN.
 - C. NO, PORQUE NO ME GUSTA.
 - D. NO, PORQUE NO ME LO ORDENAN.
8. ¿Crees que sabiendo leer correctamente, podrías aprender lo que tú quisieras, por tí mismo? ()
 - A. NO
 - B. PUDIERA SER
 - C. SI
9. ¿Cuánto trabajo te cuesta entender lo que lees? .. ()
 - A. NADA
 - B. POCO
 - C. MUCHO
10. ¿Cuánto trabajo te cuesta hacer un buen resumen?. ()
 - A. POCO
 - B. MUCHO
 - C. NADA
11. ¿Cuánto trabajo te cuesta estudiar correctamente? ()
 - A. MUCHO
 - B. NADA
 - C. POCO
12. ¿Crees que necesitas saber cómo sacarle mejor provecho a la lectura? ()
 - A. SI, PORQUE SE ME OLVIDA LO QUE LEO.
 - B. SI, PORQUE NO ENTIENDO LO QUE LEO.
 - C. SI, PORQUE LEO MUY DESPACIO.
 - D. NO, PORQUE SI SE LEE CORRECTAMENTE.

AFAPTADO A-2

CUESTIONARIO PARA INVESTIGACION DE DESTREZA Y RAPIDEZ
EN SEGUIR INSTRUCCIONES

1. Lee todo primero.
2. Escribe tu nombre en la esquina superior derecha de esta hoja.
3. Cuenta la totalidad de las letras de tu nombre y anótalas sobre la línea: _____.
4. Traza tres cuadrados en la parte superior.
5. En cada uno de ellos anota la inicial de tu nombre y de tus apellidos.
6. Traza un círculo alrededor de cada cuadrado.
7. Presenta tu firma en la línea punteada (si no tienes, inventa una en este momento): _____.
8. Anota con cuidado el resultado de $175 + 215 =$ _____.
9. Al resultado anterior agrega una cantidad igual.
10. Encierra en un círculo el total de la operación.
11. En voz alta dí el número total encontrado.
12. Anota si crees que sabes leer correctamente.
SI _____, NO _____.
13. Pide a tu compañero de al lado que cuente del uno al diez.
14. Si se niega a hacerlo, hazlo tú mismo en voz alta.
15. Pregunta al maestro su nombre y apellidos y anótalos: _____.
16. Encierra en un círculo los números pares que encuentres en esta hoja.
17. Si eres la primera persona en llegar a este punto, haz venir al maestro y que te ponga una marca en la hoja.
18. Anota si hasta este punto no has tenido dificultades: _____.
19. Si te fijaste a qué hora comenzó este ejercicio, anota el tiempo empleado : _____.
20. Ahora que has terminado de leer todo, solamente anota tu nombre y entrega la hoja al maestro.

APARTADO A-3

TALLER DE LECTURA.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____.

TEXTO A:

INSTRUCCIONES: Lea con cuidado el siguiente texto y contesta después lo que se te pregunta.

Tenía un criado mucho que sufrir con el carácter original de su amo.

Volvió un día su señor a casa de muy mal genio, se sentó a la mesa para comer, pero hallando la sopa fría, y cediendo a la cólera, cogió el plato y lo arrojó por la ventana.

Al criado se le ocurrió entonces, ir echando tras la sopa, la carne que había puesto en la mesa, luego el pan, el vino y, finalmente, los manteles.

— ¿Qué haces, temerario? —dijo el amo irritado, levantándose furioso de su asiento.

— Perdone usted señor si no he comprendido bien su intención —respondió con serenidad el criado. Creí que usted desaba comer hoy en el patio. ¡El aire es tan apacible!, ¡el cielo es tan sereno! Mire usted el manzano. ¡Cuan hermoso es!, ¡con qué gusto buscan las abejas su alimento en las flores!

El amo reconoció su falta, corrigiose de ella y dió gracias interiormente al criado por la lección que acababa de darle.

1. ¿Qué título le pondrías a este texto?

_____.

2. ¿Por qué crees que el amo estaba de mal humor?

_____.

3. Ordena los siguientes enunciados, escribiendo en el paréntesis el número 1 a lo que sucedió primero, el número 2 a lo que sucedió después, y así sucesivamente hasta llegar al número 3 y 4.

() El criado estaba sereno.

() El criado tiró la carne por la ventana.

() El amo reconoció su falta.

() El amo llegó de mal genio.

4. ¿Cuál de los personajes es el más importante?

_____.

5. Subraya de los siguientes enunciados, el que represente mejor el mensaje transmitido por el autor:

A. No debemos ser rencorosos.

B. Debemos obedecer a la gente.

C. Es necesario hacer notar sus errores a los demás.

D. Podemos aprender de los demás.

TEXTO B:

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado el siguiente texto y contesta después lo que se te pregunta.

Había una vez un monstruo con figura de mujer, llamado Medusa, que vivía en lo alto de una roca, junto al mar. Los cabellos de Medusa eran serpientes vivas y todos aquellos que la miraban quedaban convertidos en piedra.

Muchos habían intentado mirarla y muchos habían perecido en el intento. Había muchas estatuas de piedra alrededor del peñasco donde vivía la Medusa...

Un joven llamado Perseo decidió acabar con ella. Sus amigos querían disuadirlo para que desistiera de ello.

— Ya sabes lo que ha pasado con todos los que quisieron luchar contra ella —le decían.

Pero él contestaba: — Yo tengo mis planes.

Perseo subió hasta la roca y cuando apareció el horrible monstruo, en vez de mirarlo y empuñar la espada, sacó un espejo. La Medusa, al verse en él quedó convertida inmediatamente en estatua de piedra.

Desde entonces los marinos contaban la hazaña de Perseo, cada vez que sus naves pasaban junto a la roca de la Medusa.

FINALIDAD DE LOS MENSAJES

Finalidad del emisor del mensaje	Objetivos del emisor del mensaje para captar a su público	Audíencia a la que va dirigido
Informar	Comunicar información nueva o importante con claridad, exactitud y rapidez. La información puede consistir en hechos, nombres, fechas, advertencias, anuncios, noticias, definiciones, precios, lugares geográficos, planos de construcción.	(A) Lector medio (público en general) que necesita información práctica. (B) Lectores especializados que requieren información muy técnica o especial.
Educar	Enseñar, adiestrar o explicar una técnica sencilla o cómo hacer o emplear algo. La nueva técnica puede ser: contar hasta diez, identificar una pollita, etc. El mensaje de cómo hacer algo podría ser: hacer una maqueta de automóvil, manejar una cámara fotográfica, etc. o Incrementar de una manera ordenada y gradual el conocimiento del lector con respecto a un tema o proceso complicado. El tema podría ser: historia de Europa, ecología, transporte, fotografía; el proceso podría ser: lectura, cocina, pronóstico meteorológico.	Lectores que saben menos sobre una técnica, tema o proceso de lo que les resulta necesario o deseable.
Entretener	Divertir o proporcionar placer. El entretenimiento o placer puede provenir de la vista, el oído, la mente y/o las emociones; el mensaje puede ser: cómico, trágico, misterioso, fantástico, musical, dramático.	Lectores a los que atrae el tipo de entretenimiento que proporciona el emisor del mensaje o a los que interesan las técnicas y formas empleadas para transmitir el mensaje.
Persuadir	Convencer al lector para que actúe o reaccione de una determinada manera. El mensaje puede referirse al producto o idea que ofrece el emisor; la acción consecuente del lector sería: comprar un producto, votar a un candidato, unirse a un grupo, abandonar un grupo, contemplar un programa de televisión, convencer a otros para que hagan algo, abandonar una costumbre, dar dinero a una «causa».	Lectores que aún no están de acuerdo con el emisor del mensaje.
Expresar una opinión o idea	Exponer las opiniones, ideas, descubrimientos y emociones del emisor del mensaje. El mensaje puede referirse a: amigos, enemigos, la vida, la belleza, la muerte, la naturaleza, el amor, el odio, Dios, un país, una injusticia, un derecho, un sueño.	Lectores con creencias similares a las del emisor del mensaje o que desean comprenderlo mejor (la audiencia en este caso no es tan importante para el emisor; lo realmente importante es el mensaje).

APARTADO A-5

TALLER DE LECTURA.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____.

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente el siguiente texto.

ANIMALES RAROS

La palabra "raro" tiene distintos significados. Por una parte, se dice que algo es raro cuando resulta extraño o extravagante, o bien distinto a los seres u objetos de su misma especie. Un perro verde, por ejemplo, sería raro, pues los perros nunca son verdes.

Pero "raro" significa también escaso, que existe en pequeño número, como cuando se dice, por ejemplo, "rara vez voy al teatro", que quiere decir que se va muy pocas veces.

Los animales raros, sobre todo los que lo eran en ambos sentidos del término (a la vez escasos y de aspecto extraño) inspiraron a menudo leyendas y supersticiones. Las focas y animales similares, que hoy día todo el mundo conoce, seguramente sirvieron de base a las historias que antiguamente contaban los marinos sobre las sirenas; y un pequeño murciélago llamado désmodo, que a veces chupa la sangre de las reses mordiéndolas mientras duermen, sin duda ha contribuido a crear la leyenda de los vampiros, que atacan a otros seres como los humanos, según se ve en el cine y la televisión.

Actualmente conocemos bien casi todas las especies de animales que hay en el mundo, aunque son numerosísimas (sólo de insectos hay más de medio millón), pero eso no nos impide seguir asombrándonos ante las características y extraños comportamientos de algunas de ellas.

Uno de los animales más raros de la actualidad, tanto en el sentido de que quedan muy pocos como por su curioso aspecto, es el panda gigante. El primer detalle curioso está en que el panda parece un oso (a menudo se le llama impropiamente "oso panda") pero en realidad no lo es; pertenece a la familia de los prociónidos, como el mapache.

El panda vive en China, en las inmediaciones del Himalaya, y se alimenta de bambú; quedan pocos ejemplares en el mundo, y está en peligro de extinguirse. Por esta razón y por su llamativo aspecto, el panda se utiliza a menudo como emblema de campañas de protección de la naturaleza.

Entre los reptiles, hay numerosos animales extraños y sorprendentes, y tal vez el más curioso de todos sea el camaleón. A primera vista parece, por su forma y tamaño, una vulgar lagartija, pero si se le observa con más atención se ve que no tiene nada de vulgar: sus ojos se mueven cada uno por separado, sus "manos" tienen cuatro dedos opuestos dos a dos, cambia de color para mimetizarse con lo que le rodea, y con su larguísima lengua, que dispara como un látigo, puede atrapar desde lejos los insectos con los que se alimenta.

Entre las aves hay muchas que llaman la atención por su vistoso plumaje (como el pavo real) o sus costumbres (como el quebrantahuesos), pero probablemente ninguna sea tan notable como la más pequeña de ellas, el diminuto colibrí, que diríase un cruce entre pájaro e insecto: se alimenta del néctar de las flores, como las abejas, y es la única de las aves que tiene la asombrosa facultad de volar hacia atrás.

En el continente australiano abundan los animales notables por sus aspectos y costumbres. El más extraño de ellos, y uno de los más extraños del mundo -tan raro como su mismo nombre- es el ornitorrinco, que parece una mezcla de varios animales: es un pequeño mamífero de cuerpo parecido al de un conejo, pero tiene un pico como de pato, patas adecuadas para nadar y pone huevos.

Nada es tan raro en el sentido de escaso, como aquello de lo que existe un sólo ejemplar.

Un notable ejemplo de animal único es el gorila blanco del zoológico de Barcelona, llamado "Copito de Nieve". Es un caso de albinismo, frecuente en muchos animales, incluso en el hombre, pero que en los gorilas no se había observado nunca ni se ha vuelto a observar después, ni siquiera entre los hijos del propio Copito de Nieve.

También es único el cruce entre perro y gato que se ha conseguido artificialmente, y es probable que en el futuro los experimentos de los biólogos nos sorprendan con nuevos y extraordinarios animales.

INSTRUCCIONES:

1. En el texto anterior se encuentran diez palabras subrayadas. Léelas en silencio. Subráyalas con color.
2. Lee los enunciados y párrafos donde se encuentran incluidas las palabras.
3. De acuerdo al contexto, señala el significado de cada palabra.
4. A continuación se presentan las mismas palabras subrayadas. Debajo de cada una se presentan tres posibles significados de ella, cruza el que consideres más adecuado.

A. SIMILAR:

igual	diferente	semejante
-------	-----------	-----------

B. COMPORTAMIENTO:

conducta	disciplina	educación
----------	------------	-----------

C. IMPROPIAMENTE:

correctamente	adecuadamente	incorrectamente
---------------	---------------	-----------------

D. INMEDIACION:

lejos	alrededor	en el centro
-------	-----------	--------------

E. EXTINGUIRSE:

desaparecer	multiplicar	disminuir
-------------	-------------	-----------

F. VULGAR:

grosero	rudimentario	común
---------	--------------	-------

G. NECTAR:

azúcar	jugo	licuado
--------	------	---------

H. ABUNDAN:

poca cantidad	regular cantidad	gran cantidad
---------------	------------------	---------------

I. ALBINO:

blanco	túnica	negro
--------	--------	-------

J. ARTIFICIAL:

fabricado	no natural	natural
-----------	------------	---------

APARTADO A-6

TALLER DE LECTURA.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____.

LAS IDEAS PRINCIPALES EN EL PÁRRAFO

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada uno de los párrafos siguientes y subraya las ideas principales.

- I. "Los indios americanos no conocían el caballo, pues aunque este animal vivió en toda América hace millones de años, luego desapareció del Nuevo Mundo. Cuando los indios vieron a los conquistadores españoles montados a caballo, pensaron que eran seres fabulosos, mitad hombres y mitad animales."

- II. "Si miramos con una lupa una fotografía o un dibujo en color, impresos en un libro o revista, veremos unos puntitos de distintos colores. Estos puntitos se llaman trama. Existen tramas de tres colores básicos: rojo, amarillo y azul. Al imprimirse unas sobre otras, estas tramas dan toda la gama de colores posibles. Este tipo de impresión en color se llama tricromía porque usa tres colores. Si se utiliza además una trama negra, tenemos entonces una cuatricromía."

- III. "Los primeros colonos ingleses que se establecieron en Norteamérica no tenían buenas relaciones con los indios, a los que consideraban enemigos aborrecibles. Sir Jeffery Amherst aprobó la propuesta de contagiarles la viruela impregnando con pus de varilosos las mantas que les vendían."
- IV. "Las casas en Japón son bajas y frágiles. Por dentro se diferencian mucho de las nuestras; sólo hay una gran habitación que se divide por medio de biombos. El mobiliario es escaso, lo forman unos cuantos cojines (los japoneses se sientan en el suelo), algunas mesas bajas y unas delgadas colchonetas que hacen las veces de camas y que sólo se sacan por las noches."
- V. "En el mundo hay cientos de trabajos distintos, algunos de ellos realmente originales. En Londres, por ejemplo, había un famoso olfateador, un señor que se ganaba la vida gracias a su extraordinario olfato y a su capacidad para distinguir las causas y procedencias de cada olor. Entre otras cosas, fue contratado por la compañía del "Metro" de Londres para identificar las fugas de gas."
- VI. "Agricultura: "Agro", viene del latín y significa campo. La agricultura es el conjunto de tareas relacionadas con el cultivo de los campos."

APARTADO A-7

TALLER DE LECTURA.

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____.

INSTRUCCIONES: Lee con detenimiento el siguiente texto.

LA ERA ATOMICA

El 6 de agosto de 1945, a las ocho y cuarto de la mañana, un avión estadounidense sobrevolaba la ciudad japonesa de Hiroshima. Sus habitantes se levantaban de la cama y las calles, tranquilas, aparecían todavía medio vacías. Nadie podía imaginar lo que iba a ocurrir. De pronto, una nube negra y horrible cubrió el cielo y todo estalló en pedazos. Era la bomba atómica.

La ciudad tenía 400 000 habitantes y aquel mismo día murieron casi 90 000. En 1950, a consecuencia de los efectos retardados de la bomba, el número de víctimas ascendía a una cifra mucho mayor.

Con el lanzamiento de la bomba atómica sobre Hiroshima acababa la Segunda Guerra Mundial, que duraba desde el año 1939. Sin embargo, una experiencia tan dura con un final tan duro no podía terminar sin que cambiaran las cosas. En efecto, al terminar la guerra comenzaba una nueva forma de vida para el hombre, una nueva época, a la que se ha dado el nombre de "era atómica". Por suerte o por desgracia, es la que nos ha tocado vivir.

Nuestro siglo es el siglo de los descubrimientos, del desarrollo técnico y científico. Una mirada a nuestro alrededor basta para convencernos de ello. Vivimos entre apar-

tos que realizan las tareas más diversas: lavadoras, lava-vajillas, teléfonos, etc.... Hasta hace menos de cien años, no existía la luz eléctrica y hoy todos tenemos televisión, radio o tocadiscos.

Asimismo, se han descubierto nuevas formas de energía que podrían llegar a sustituir en el futuro al petróleo, sustancia que puede llegar a agotarse. Así, se discute en el presente la utilización de la energía atómica o nuclear. Esta forma de energía, cuyo uso comienza a generalizarse en todo el mundo, es poderosísima e inagotable y puede representar una solución inmediata a los principales problemas energéticos de la humanidad.

Pero desgraciadamente, todo este progreso, todo este avance científico también tiene un aspecto negativo. Ya hemos visto los efectos de la bomba atómica en Hiroshima, por ejemplo. Hoy todos los países se plantean los peligros de las centrales nucleares, centros de energía atómica, y pesan sus inconvenientes y sus ventajas. Los recientes accidentes de Harrisburg en Estados Unidos y de Chernobyl en la Unión Soviética (Comunidad de Estados Independientes), han despertado una polémica que tardará en resolverse.

El progreso de la técnica ha traído consecuencias negativas. Los ríos y los mares contaminados, la polución en las ciudades, el desgaste de la naturaleza. Para evitar este desgaste, han surgido movimientos, llamados ecologistas, que persiguen mantener el equilibrio de la Naturaleza y proteger la vida de las especies animales y vegetales a fin de mejorar la vida del propio hombre.

No somos caníbales ni ejecutamos a nuestros enemigos en la plaza pública, pero matamos cada año miles de focas y acabamos con las ballenas. No sacrificamos, como los aztecas u otros pueblos antiguos, víctimas humanas a dioses sanguinarios, pero somos capaces de arrojar una bomba mortífera sobre una ciudad de 400 000 habitantes. Somos, pues, capaces de crear cosas maravillosas, pero también de utilizar esas cosas para nuestra propia destrucción.

INSTRUCCIONES:

1. El texto anterior está integrado por ocho párrafos. Numera cada uno por el lado izquierdo.
2. Señala con una pequeña flecha el lugar donde se encuentran las sangrías de cada párrafo.
3. Encierra el punto final de cada párrafo.
4. En el espacio siguiente escribe la idea principal de cada uno de los párrafos del texto anterior.

- Párrafo 1: _____

- Párrafo 2: _____

- Párrafo 3: _____

- Párrafo ... _____

APARTADO A-8

DECALOGO DEL EXPOSITOR

1. Pronuncia bien las palabras.

La prisa y el descuido originan más errores, y malos entendidos, que la ignorancia o el vocabulario inadecuado. Proporcióname a tu expresión la atención y el cuidado que merece.

2. Habla para que te oigan.

Si vale la pena decir algo, también merece escucharse. No grites, pero tampoco murmures. Habla con claridad, no entre dientes.

3. Muéstrate activo.

Si demuestras interés en lo que dices y hablas con entusiasmo, tu plática será amena y estimulará a tus oyentes.

4. Toma el tiempo necesario.

La lengua es más lenta que la mente, pero más rápida que el oído de quien escucha. Casi todos hablamos rápido, omitimos sílabas y palabras o nos precipitamos sobre una serie de pensamientos. Disminuye tu velocidad.

5. Aprende a escuchar.

La conversación debe ser como una calle de doble sentido. No sólo es cortés escuchar a los demás, sino que es el medio más efectivo que conoce el hombre para acumular experiencias, adquirir ideas y mejorar la expresión. Así fue como aprendiste a hablar. Abre los oídos.

6. Varía tu estilo.

El requisito más importante cuando se habla es establecer comunicación. Varía el tono de tu voz y el uso de las palabras según la situación o la persona a quien te dirijas. Realiza cambios en tu manera de hablar.

7. Sé conciso.

La mayor parte de lo que se expresa contiene muchas palabras. Casi todos repetimos una idea con palabras idénticas o similares, y luego la volvemos a expresar. No hables en forma crítica, misteriosa o precipitada, pero sé económico. Sé breve.

8. Sé específico.

Muchas veces no hablamos con claridad o lo hacemos en forma indefinida e incierta. Incluso cuando tenemos una idea precisa de lo que queremos decir, no buscamos las palabras exactas y concretas que expresarían lo que tenemos en la mente. Intenta usar palabras cuyo significado sea preciso.

9. Sé original.

Es imposible concebir una idea del todo nueva, o expresar una vieja idea de manera fresca y original. Sin embargo, el mayor error al "hablar bien" es el uso de expresiones trilladas que ya perdieron su vigor, su carácter pintoresco y su atractivo. Evita las frases hechas. No te comportes como disco rayado.

10. Aporta ideas nuevas.

Salvo raras excepciones, las personas tienden a hablar más -y decir menos- de lo que deben. Después de todo, la expresión oral es sólo la facultad o poder de hablar.

APARTADO A-9

REFLEXIONES COTIDIANAS

Reflexión 1:

¿Te has puesto a pensar desde cuándo no saludas a las personas que trabajan contigo?, al señor que recoge tu basura, al lechero, al que te vende las tortillas, al cajero del banco o al empleado de la tienda o la oficina.

Todas esas personas trabajan para darte un servicio. Y tú, ¿qué haces por ellas?

No hagas más pesado su trabajo poniéndoles mala cara. Nada te cuesta regalarles una sonrisa, pedirles las cosas sin exigirles; agradecerles su trabajo. Con esto no resolverás sus problemas, pero les darás un momento de alegría. Piensa todo el bien que puedes hacer con tan pequeño esfuerzo. ¡No dejes pasar la oportunidad!, ¡sé amable con los demás!

Reflexión 2:

¡Cuántas amistades perdemos porque no queremos dar nuestro brazo a torcer! Porque no queremos pedir una disculpa o aclarar un mal entendido. Nos parece difícil dar el primer paso. Sobre todo cuando creemos tener la razón o cuando sentimos que somos la parte ofendida y nos quedamos esperando que siempre sea el otro el que ceda.

Y así, esperando, en unos instantes nos privamos de un gran amigo; cuya amistad habíamos atesorado durante años y nos damos cuenta de lo mucho que perdamos por estar empeña-

dos en no ceder; en no dar ese primer paso.

Debemos recapacitar, hacer a un lado nuestra vanidad y aprender a buscar una reconciliación.

No es tan difícil pedir perdón y vale la pena hacer ese pequeño esfuerzo por conservar ese amigo.

Reflexión 3:

Desde hace miles de años la gente está preocupada por saber qué es el tiempo. Y resulta que, mientras buscamos desesperadamente al tiempo éste se nos pierde, se nos escapa, se nos diluye como agua en el cedazo; como aire en la ventana.

¿Quieres una receta para perder al tiempo? Hay miles, y creo que tú inventas una cada día. Yo, por mi parte, he practicado cientos de formas, pero la más terrible es la que llevamos a cabo sin darnos cuenta. Matar el tiempo mientras él nos mata.

¡No perdamos más el tiempo! Es corto para amar, para dar y para desagaviar. No lo malgastemos y tiremos ese tesoro, irresponsablemente, por la ventana.

¡El tiempo perdido los santos lo lloran!, dice el refrán.

Reflexión 4:

A veces quisiéramos ser grandes héroes o inventores para contribuir al mejoramiento del mundo. Y no nos damos cuenta de que con nuestras labores cotidianas, que por sencillas que sean, ayudamos al bienestar de nuestros semejan-

tes.

¡Cuánto bien hacemos diariamente! al dar una palabra de aliento , al ayudar al anciano a cruzar la calle, o al sazonar bien la comida de la familia. Hacer el bien es posible ahora, en este momento. No es necesario ser superhombres o gente de fama.

Efectuar nuestras tareas en forma optimista, hará felices a los demás y a nosotros mismos.

Reflexión 5:

Una sonrisa no cuesta nada y sí crea mucho. Enriquece a quienes la reciben, sin empobrecer a quienes la brindan. Sucede en un instante y algunas veces su recuerdo permanece para siempre. Nadie es tan rico ni tan pobre que pueda seguir adelante sin ella, pero todos se enriquecen con sus beneficios.

Una sonrisa crea felicidad en el hogar, alienta la buena voluntad de su negocio y es la contraseña de los amigos. Es un alivio para los enfermos, luz para los desalentados, calor para los tristes y el mejor antídoto de la naturaleza para los problemas.

Sin embargo, no se puede comprar, pedir, prestar o robar, ya que es un don que sólo tiene valor cuando se dá espontáneamente.

¡Aprendamos a sonreir!

Reflexión 6:

Los jóvenes nos rebelamos ante el mal que reina en el mundo y ante la indiferencia de quienes tan sólo se lamentan y no hacen algo para combatirlo, porque sabemos que se necesitan personas que actúen y estén dispuestas a luchar y dedicar su vida a construir el bien.

Recordémosle a aquéllos que se desaniman fácilmente, que el mundo lo formamos nosotros y que, por lo tanto, con nuestro esfuerzo podremos cambiarlo y lograr que sea más justo.

Reflexión 7:

Una de las actitudes más tristemente normales en nuestra conducta es la ingratitud. Recibimos un favor y no regresamos para dar las gracias.

¡Todos necesitamos de todos! Esta es una gran verdad.

Si sabemos que podemos necesitar algo de los demás, es preciso que tomemos conciencia de lo hermoso que es adquirir el hábito de la gratitud.

Al ser agradecido y demostrar tu gratitud, sembrarás alegrías en los que te han hecho algún beneficio.

La biblioteca, museo vivo del libro

La historia de las bibliotecas se confunde con la del libro, ya que, desde la invención de la escritura, el hombre ha experimentado la necesidad de reagrupar todo lo que ha servido de apoyo y vehículo para su pensamiento. Pero, con el correr de los siglos, las bibliotecas han evolucionado, tanto en su organización como en sus funciones. Desde la Antigüedad hasta mediados de la Edad Media, la biblioteca está en el corazón del mundo de los libros; en ella se leen los libros, se comentan, se reproducen y, a menudo, también se comercializan. La biblioteca monástica cumple, a la vez, funciones de sala de lectura, de taller de copistas o de imprenta, de casa editorial y de librería. Desde el s. xii, las bibliotecas monásticas dejan de detentar el monopolio de los libros con la aparición de las bibliotecas anexas a las universidades, que se crean por esa época. El Renacimiento ve el desarrollo de las bibliotecas reales y principescas, en tanto que se perduran la chancillería de las de los monasterios, muchos de los cuales han sido devastados por la Reforma. En el s. xvi aparecen las primeras bibliotecas públicas, gracias a la iniciativa de algunos mecenas. En 1711 se crea el primer la biblioteca nacional española, base de la Biblioteca Nacional, y se dispone que se reúna a la misma un ejemplar de cada número que se publique en España. En 1717 se ordena la misma para la Biblioteca de El Escorial.

¿Cuál es la biblioteca más antigua?

La biblioteca más antigua de la que se tengan noticias es la del rey de Asiria, Ashurbanipal (668-626 a. C.), descubierta por los arqueólogos en Nínive, en las márgenes del Tigris (Irak actual); se compone de unas 25.000 tablas de arcilla escritas en caracteres cuneiformes. Algunas de las cuales llevan unos sellos que sirven para su clasificación. Las más abundantes son los textos científicos: matemáticas, astronomía, medicina.

¿Qué es un arquetipo?

En la época en que en las bibliotecas plegadas existían índices de copistas, los responsables de esos textos de cultura hacían copiar unos manuscritos destinados a servir como modelos

perfectos para todas las reproducciones que se hicieran en adelante. Esto es un arquetipo, que ha dado su significación a la palabra arquetipo, con la que hoy se designa un modelo de cualquier obra material o intelectual.

¿Cuál fue el destino del Muséon?

La biblioteca de Alejandría, creada por los dos primeros soberanos de la dinastía de los Ptolomeos (325 a 246 a. C.) con la colaboración del ateniense Demetrio de Fálero, constaba en realidad de dos edificios. El primero, el Muséon, era un centro de cultura y lugar de reunión de sabios; contenía unos 500.000 volúmenes. Una segunda biblioteca, el Serapeion (situada en el templo de Serapis), contenía 11.000 obras. El Muséon fue destruido en el

año 47 a. C. cuando se produjo la toma de Alejandría. En compensación, Antonio y Cleopatra ordenaron que la biblioteca de los Atálidas de Pérgamo fuera llevada a Alejandría. De este modo, el Serapeón se vio beneficiado con un aporte de 200.000 volúmenes, pero sería destruido en el año 391.

¿Dónde nacieron las bibliotecas públicas?

Julio César fue quien tuvo la idea de fundar una biblioteca abierta a toda la población. Pero este proyecto sólo vertió la luz en el año 39 a. C. gracias al impulso de Asinio Pollón. Las bibliotecas se multiplicaron hacia fines del s. I: Augusto fundó las bibliotecas Octaviana y Palatina; Trajano creó la biblioteca Ulpiana. En el año 370 existían en Roma 28 bibliotecas públicas y otras instalaciones del mismo tipo funcionaban en diversas ciudades del Imperio, en Cumas, Pompeya, Tíbur, Efeo en Asia Menor y Tingad en África. Los romanos cultivados acudían a ellas para consultar o pedir manuscritos en préstamo.

¿Cuáles son las grandes bibliotecas?

Hay que nombrar, en Moscú, la biblioteca Lenin (1862) con 28 millones de volúmenes; en Washington, la biblioteca del Congreso (1800), con 18 millones de obras; en París, la Bibliothèque Nationale, cuyo origen se remonta a Carlos V. Francisco I fue el primero que instituyó el depósito legal en 1537. En la actualidad contiene más de 9 millones de obras, sin hablar de mapas (400.000), de periódicos e otros publicaciones. En Londres, la biblioteca del British

Museum, con 9,5 millones de obras, no es la más importante desde el punto de vista cuantitativo, pero contiene riquezas inigualables, como las tablillas del rey Aurbanipal, 50.000 manuscritos y 10.000 incunables. En Madrid, la Biblioteca Nacional, fundada por Felipe V, quien le otorgó un privilegio procedente del depósito legal de nuestros días, por el cual la Biblioteca ha de recibir un ejemplar de cada libro impreso en España. En la actualidad contiene unos cuatro millones de libros, además de mapas, estampas, periódicos y otras publicaciones.

¿Evolucionan las técnicas?

La electrónica, las técnicas fotográficas y la informática son cada día más utilizadas por las bibliotecas. La computadora conserva en su memoria las referencias que en otros tiempos se transcribían en fichas; esto permite al bibliotecario saber de inmediato si el volumen pedido está disponible o no, o recabar otros datos. Para los volúmenes raros, muy deteriorados o de los que no existe más que un único ejemplar, el microfilme abre una segunda vida. También las microfichas permiten al lector orientar sus investigaciones sin tener que consultar decenas de obras. La biblioteca del porvenir quizá no posea ya libros. Es probable que consista en un laboratorio lleno de paneles de mando, de pantallas de visión individual y de dispositivos de traducción simultánea. Pero ya se trate de un microfilme o de una microficha, el libro sigue siendo escritura y conserva su valor específico con respecto a los otros medios de comunicación.

B. Técnicas didácticas y grupales.

TECNICA: CORRILLOS.

- OBJETIVO:** _ Facilitar la discusión al dividir un grupo grande en varios pequeños.
- _ Promover la participación activa de todos los miembros del grupo.
- _ Obtener en poco tiempo las opiniones de todos los miembros del grupo.
- RECURSOS:** _ Un salón amplio e iluminado.
- _ Mesas y sillas para los participantes.
- _ Tarjetas para las preguntas.
- DURACION:** 30 minutos.
- TAMANO DEL GRUPO:** Ilimitado.
- DISPOSICION DEL GRUPO:** Las sillas de cada equipo deben estar colocadas en círculo.
- INSTRUCCIONES:** _ El maestro plantea al grupo la necesidad de establecer conclusiones sobre un tema en el menor tiempo posible.
- _ Prepara copias escritas de las preguntas que se formularán en papeletas, al menos una para cada equipo.
- _ Si el tema es muy amplio pueden darse preguntas diferentes a cada equipo.

- _ Mientras los equipos trabajan, el maestro circula por el salón de clase a fin de observar la actividad.
- DESARROLLO:** _ El maestro hará la división del grupo en corrillos y asignará a cada participante un número.
- _ Concentrará a los equipos en sus puestos.
- _ Entregará las copias escritas de las preguntas que se formulen.
- _ Cada equipo discute la información alusiva a la pregunta planteada y redacta conclusiones (de 10 a 15 Min.).
- _ El profesor recoge los informes de cada equipo.
- _ Se da alternadamente la palabra al secretario de cada equipo para que exprese las conclusiones.
- _ El profesor ordena las conclusiones y hace una síntesis de ellas, de manera que integre todas las partes de interés general.

TECNICA: PLENARIO (A).

OBJETIVO: Reunir la información que se ha trabajado en los diversos grupos pequeños.

Supervisor, retroalimentar, profundizar e informar aspectos que pueden escaparse cuando se trabaja en el grupo pequeño.

RECURSOS: Un salón amplio e iluminado.

Mesas y sillas para los participantes.

DURACION: 15 minutos.

TAMANO DEL GRUPO: Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO: Las sillas deben colocarse en círculo, integrando a todos los miembros del grupo.

INSTRUCCIONES: El profesor debe proponer la intención o el objetivo de la sesión.

El maestro fungirá como moderador durante toda la sesión.

Debe facilitar la integración del grupo.

DESARROLLO: El maestro integrará nuevamente en gran grupo, a todos los miembros de los distintos equipos.

El relator de cada equipo expone las conclusiones del trabajo realizado.

Los participantes de todo el grupo formulan y plantean preguntas de aclaración hacia la intervención de los distintos equipos.

Se entabla un debate breve para discutir las posiciones diversas.

El profesor abre la fase de síntesis donde los miembros del grupo resumen y jerarquizan las diferentes aportaciones.

El profesor advierte del tiempo que queda para seguir haciendo participaciones. Después de este tiempo no debe ampliarse más la sesión.

Para finalizar se evalúa todo el proceso, concentrando la atención en definir lo que cada quien aprendió o aclaró con esta técnica.

TECNICA: LLUVIA DE IDEAS.

OBJETIVO: Propiciar la participación de la mayoría de miembros del grupo.

- _ Encontrar nuevas soluciones sobre un tema o problema.
- _ Comprender y tolerar otras opiniones, así como respetar un turno para hablar.

RECURSOS: _ Un salón amplio, iluminado y sin interferencias.

- _ Sillas para los participantes.
- _ Pizarrón o pizarra.

DURACION: De 20 a 30 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: Máximo 40.

DISCUSION DEL GRUPO: Libre.

INSTRUCCIONES: _ El profesor debe permitir que los miembros del grupo hablen con toda libertad, sin ninguna restricción sobre un tema o problema.

- _ El profesor actúa como moderador durante toda la sesión.
- _ El profesor debe poner especial atención a otorgar la palabra conforme al orden solicitado. No permitir que un alumno interfiera con la participación de otro.

DESARROLLO: _ El maestro precisa el tema a tratar y explica el procedimiento y las normas a seguir.

_ Se nombra un secretario para registrar todas las ideas expuestas. Si no hay secretario, el profesor puede hacer las anotaciones.

_ Se abren las participaciones con alguna frase como: ¿qué opinen del tema?, ¿quién desea exponer su punto de vista?, o alguna pregunta más concreta sobre el tema?

_ Las ideas expuestas no deben ser censuradas ni criticadas en ese momento.

_ Todos los miembros del grupo que deseen, exponen sus puntos de vista sin ninguna restricción más que la del tiempo previamente determinado.

_ Una vez expuestas las ideas, se pasa a analizar -con sentido crítico y realista- la consistencia y utilidad de las mismas, seleccionando las más valiosas, a consideración de todos los miembros.

_ Se efectúa un resumen y junto con los miembros del grupo se llegan a conclusiones.

TECNICA: COMISIONES.

OBJETIVO: Ejecutar un proyecto, respecto del cual el grupo pequeño ha recibido instrucciones del grupo grande.

RECURSOS: Cada equipo de trabajo reúne aquellos recursos que contribuyan a ejecutar su tarea en particular.

DURACION: Flexible. Cada equipo trabaja por su cuenta según el tiempo del cual dispongan y necesiten.

TAMAÑO DEL GRUPO: Los equipos pueden ser de 5 o 6 personas, quienes deben ser propuestos por el grupo.

DISPOSICION DEL GRUPO: Libre.

INSTRUCCIONES: _ El maestro define el objetivo del trabajo: discutir un problema o ejecutar un proyecto. Ambos por encargo del grupo.

_ El maestro plantea al grupo la necesidad de profundizar un tema o realizar una tarea específica distribuyendo tareas entre distintos miembros del grupo.

_ El maestro debe llevar un control estrecho del trabajo de cada comisión.

DESARROLLO: _ El maestro presenta el proyecto a realizar, presentando las posibles divisiones para abordarlo.

_ Se somete el proyecto a consideración del grupo, para hacerle las posibles correcciones o ajustes.

_ El grupo propone a ciertos miembros que puedan participar con eficacia en aspectos particulares del proyecto.

_ Se integran las diversas comisiones.

_ Cada comisión define su tarea específica y propone una fecha para presentar las conclusiones de su trabajo.

_ En una sesión final, reunidas todas las comisiones, cada una presenta la relación de su trabajo y las conclusiones del mismo.

_ Se efectúa la evaluación final, concentrando las aportaciones de todas las comisiones.

_ Debe ponerse especial atención en clarificar si las comisiones lograron lo esperado; o si no se logró, proponer alternativas para concluir adecuadamente los trabajos.

APARTADO B-5

TÉCNICA: LECTURA COMENTADA.

OBJETIVO: Participar todo el grupo en el análisis de un escrito.

_ Verificar al momento, la comprensión de un tema escrito.

RECURSOS: _ Un salón amplio, iluminado y sin interferencias.

_ Documentos de lectura en los que se base la sección informativa.

_ Mesa de trabajo y sillas.

DURACION: Variable, hasta 30 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: Hasta 20 personas.

DISPOSICION DEL GRUPO: Libre.

INSTRUCCIONES: _ Emplear este ejercicio cuando el grupo tenga problemas con un texto determinado o con parte del mismo.

_ Señalar en el documento los aspectos importantes donde deben hacerse intervalos.

_ Procurar que sean los participantes quienes lean el documento. Nunca el coordinador.

_ Tratar de involucrar en la lectura al mayor número de participantes, sin que esto vaya en detrimento de su comprensión.

DESARROLLO: _ El maestro explica el procedimiento de la técnica y reparte el documento informativo a los participantes.

_ Selecciona a una participante para que inicie la lectura del documento.

_ Al terminar con una idea (a criterio del conductor), se suspende la lectura y se verifica la comprensión por parte del grupo.

_ Se van seleccionando a otros lectores para que participe en mayor medida el grupo.

_ Al finalizar la lectura del documento el conductor solicita al grupo sus conclusiones.

TECNICA: COMUNICACION FRUSTRADA.

OBJETIVO: _ Tomar conciencia sobre las reacciones individuales ante el abuso sensorial.

_ Explorar la capacidad asertiva personal ante la frustración.

RECURSOS: _ Salón amplio e iluminado.

_ Algunos utensilios para producir ruido.

_ Un documento de una o dos cuartillas describiendo algún tema relacionado con el taller.

DURACION: 30 minutos.

TALLAR DEL GRUPO: Hasta 30 personas.

DISTRIBUCION DEL GRUPO: Libre.

INSTRUCCIONES: Este ejercicio está indicado para ser utilizado en eventos formativos después de que los grupos hayan desarrollado un fuerte sentimiento de unidad y de cohesión.

DESARROLLO: _ El maestro dice: "Me gustaría un voluntario que desee probar su nivel de frustración-enojo".

_ Se le pide al voluntario que abandone el salón. El maestro le explica entonces a los demás que cuando el voluntario regrese, él le entregará un Documento que describe un aspecto importante de lo que se está tratan-

do en el taller. Se le indicará que lo lea y lo asimile de tal manera que pueda reportar su contenido al grupo lo más completamente posible.

Una vez que el voluntario regrese al salón se le dará un minuto para acomodarse. Después de ese tiempo el grupo comenzará a hacer ruido paulatinamente de menos a más, de incidental a global y permanentemente. En otras palabras, habrá que opear al voluntario con el ruido que lo rodea. Se pide también que haya cierta plática entre los miembros del grupo. Deben mantener continuo y en volumen alto el ruido hasta que el maestro o el voluntario los pare.

_ Se pide al voluntario que regrese al salón y se le explican sus instrucciones.

_ Después de cinco minutos cuando le resulte evidente al maestro que el voluntario está muy frustrado, se para el ejercicio.

_ El análisis de la situación del ejercicio debe darse inmediatamente después de finalizar el ruido.

- Durante el análisis del proceso el maestro hará hincapié en los siguientes puntos:

- a) Con el voluntario.- ¿Es normalmente capaz de relatar la mayoría de lo que lee? ¿Por qué? ¿Cómo se sintió durante el ejercicio? ¿Cómo sobrepone sus sentimientos de enojo y frustración? ¿Por qué no pudo realizar su encargo? ¿Cuál elemento distractor le molestó más?
- b) Con el grupo.- ¿Les molestó el ruido? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Por qué sí? ¿Cómo se sintieron en relación al papel que jugaron? ¿Cómo sobrepone usiales sus sentimientos?

- Después de las conclusiones, el ejercicio puede ser repetido con un nuevo voluntario.

TECNICA: DISCUSION.

- OBJETIVO:** _ Intercambiar ideas u opinio
nen haciendo consideraciones sobre un
tema o problema.
- _ Desarrollar la capacidad de reflexión,
análisis y síntesis.
- _ Fomentar en los participantes el
espíritu de grupo (responsabilidad y
cooperación).
- _ Desarrollar la habilidad para ex-
presarse, defendiendo cada quien sus
propios criterios.

RECURSOS: _ Salón amplio, iluminado y
sin interferencias.

_ Sillas y mesas para los participantes.

_ Copias escritas de la información
por discutir (cuando haya lugar).

DURACION: En principio de 30 a 45 minu-
tos. Si persiste el interés puede pro-
longarse, aunque no excesivamente.

TAMANO DEL GRUPO: Hasta 30 personas.

DISPOSICION DEL GRUPO: Colocar las sil-
llas en círculo. Que los participan-
tes puedan verse cómodamente.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS: El maestro
define de antemano el tema que se
desea discutir, pero que todos pue-
den prepararse, informarse y hacer la
discusión más viva e interesante.

- _ Es necesaria la existencia de al-
gún problema común por resolver, y
que los resultados de dicha discu-
sión estén relacionados directamente
con los participantes.
- _ Invitar constantemente a los in-
tegrantes para estar dispuestos a
compartir la información.
- _ Recalcar la necesidad de saber
escuchar.
- _ Controlar adecuadamente las inter-
venciones de cada miembro.
- DESARROLLO:** _ El maestro informa al
grupo la mecánica a seguir y el
tiempo con que cuentan.
- _ El maestro hace una breve introduc-
ción para ubicar al grupo en el tema
elegido y poder formular la primera
cuestión, dando así marcha al trabajo.
- _ Se guía la discusión sin presiones,
dando la palabra oportunamente, a fin
de que todos logren los objetivos pro-
puestos.
- _ El profesor o los participantes
pueden solicitar a sus compañeros que
se explique con precisión alguna idea.
- _ Una vez transcurrido el tiempo es-
tablecido se finaliza la discusión.

_ Si el problema aún no ha sido resuelto, el grupo decide si se alarga el lapso o se concede la oportunidad de una nueva reunión.

NOTA: Esta técnica puede adaptarse cuando el grupo mayor se subdivide en otros relativamente pequeños. En este caso cada equipo es responsable de nombrar a un coordinador y a un secretario. Asimismo el profesor debe darles previamente asesoría para establecer redes de comunicación adecuadas; fomentar la interacción; clarificar los roles de los participantes; fijarse objetivos claros para obtener información, aclarar dudas, ampliar sus conocimientos y llegar a conclusiones; y, asumir el trabajo responsablemente.

_ Se evalúa el trabajo pidiendo su opinión al grupo sobre:

- . ¿Cuáles fueron los aspectos que, como equipo, tomaron en cuenta durante la relación del trabajo de discusión?
- . ¿Cuáles fueron los aspectos que no tomaron en cuenta?
- . ¿Cuáles fueron los aprendizajes que obtuvieron a través del ejercicio?

- . ¿Qué propuestas hacen, que les permita trabajar mejor en grupo?

**TECNICA: GV-60. GRUPOS DE VERBALIZACION
Y GRUPOS DE OBSERVACION.**

OBJETIVO: _ Analizar la integración de conocimientos, hábitos y habilidades.

_ Evaluar si los participantes han aprendido a trabajar en grupo, a complementarse, a colaborar, a observar, a retroalimentarse y al mismo tiempo a explicitar sus conocimientos.

RECURSOS: _ Salón amplio e iluminado.

_ Mesas y sillas para los participantes.

_ Tarjetas.

DURACION: 2 horas, o dos sesiones de una hora cada una.

TAMANO DEL GRUPO: De 25 hasta 80 participantes.

DISPOSICION DEL GRUPO: El equipo verbalizador queda en el centro del aula y los equipos observadores a su alrededor.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS: _ El maestro integrará los equipos dependiendo del número de participantes (si son 40, se formarán 8 equipos de 5 integrantes cada uno).

_ El profesor tendrá preparadas 9 tarjetas (una para cada equipo observador), en cada una de las cuales es

tará escrito el aspecto en que cada equipo observador se va a fijar principalmente. Por ejemplo:

- . La organización de la mecánica del grupo de discusión.
- . La vivencia de los roles adjudicados y desempeñados. (coordinador, secretario, comentaristas).
- . La capacidad para expresarse y defender sus puntos de vista.
- . La capacidad para escuchar.
- . La capacidad para fundamentar.
- . La calidad del manejo de los contenidos.
- . Las actitudes de los participantes.
- . La habilidad para propiciar el "despegue", el "vuelo" y el "aterrizaje" del tema.
- . La capacidad para concluir.

_ Las tarjetas se repartirán a cada equipo observador y se irán cambiando de manera que al finalizar, en forma rotativa, todos hayan observado los aspectos antes citados.

DESARROLLO: _ El maestro integra los equipos de trabajo y dispone los lugares que deben ocupar.

_ Ubicado en el centro el equipo verbalizador, éste deberá organizarse para discutir un tema previamente elegido.

_ El equipo dispondrá de 10 minutos para discutir sobre los puntos particulares del tema.

_ El tema elegido será trabajado por todo el grupo. Por lo tanto, la discusión sobre el mismo va a tener continuidad a través de todos los equipos.

_ Mientras el equipo verbalizador realiza su parte, los equipos observadores tomarán nota de sus observaciones, fijándose sobre todo en lo que está escrito en la tarjeta correspondiente.

_ El profesor leerá las tarjetas y las repartirá a los equipos observadores. Hará las aclaraciones que el grupo solicite.

_ El profesor recuerda al equipo verbalizador que debe hablar en voz alta, de manera que todo el grupo escuche y a los equipos observadores les suplicará que no hagan comenta-

rios y anoten sus observaciones.

_ Al finalizar los 10 minutos el profesor pide que suspendan la discusión y marca tres minutos para que cada equipo de observación ponga en común sus observaciones y prepare la retroalimentación al equipo verbalizador.

_ Cada equipo observador hará sus observaciones en un minuto de tiempo; mientras el equipo verbalizador se autoevalúa durante estos tres minutos.

_ Terminados los tres minutos, el equipo verbalizador expone su autoevaluación y después cada equipo hace sus observaciones al mismo equipo.

_ Cuando se termina esta parte, el profesor pide a otro equipo que cambie de lugar con el equipo verbalizador; recoge las tarjetas y les vuelve a repartir entre los equipos observadores, procurando que no les toquen preguntas repetidas.

_ Antes de empezar la discusión el equipo siguiente, se le advierte a éste tomar en cuenta las observaciones que se hayan hecho al equipo anterior, y que procuren no caer en las mismas fallas y aprovechar sus aciertos.

_ Se repite el mismo proceso con todos los equipos participantes.

_ El profesor tendrá cuidado de no pasar en orden a los equipos verbalizadores; esto quiere decir que no pasa el equipo 10 y luego el 9, sino que después del 10 puede pasar el 2 y después el 5, etcétera.

_ Una vez que hayan pasado todos los equipos, o algunos de ellos, según el tiempo que se tenga, el profesor hace notar al grupo que los aciertos de los últimos equipos se debieron a las experiencias que vivieron los primeros; por lo tanto, no se trata de una competencia sino de una complementariedad del grupo total, que fue aprendiendo a partir de las experiencias de los demás.

_ Al finalizar se hace una evaluación de la técnica:

- . ¿Qué aprendieron de esta técnica?
- . ¿A qué conclusiones llegaron?

TECNICA: ASESORES TECNICOS.

OBJETIVO: _ Aprender a verbalizar los conocimientos y seguir como observador, al mismo tiempo, el proceso de un grupo de discusión.

_ retroalimentar como observador a los participantes en una discusión.

_ Propiciar aprendizajes tanto en relación a los contenidos como a las actitudes y habilidades durante el desarrollo de una discusión.

RECURSOS: _ Salón amplio e iluminado.

_ Cuadernos para hacer anotaciones.

DURACION: 60 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: Hasta 8 participantes por equipo de trabajo (2 equipos mientras el resto del grupo observa).

DISPOSICION DEL GRUPO: En cada equipo de trabajo, la mitad forma un círculo pequeño y la otra mitad un círculo más grande. De esta forma a un asesorado le corresponde un asesor del otro equipo.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS: _ El profesor es quien debe integrar los equipos participantes. El resto del grupo se desempeñará como observadores únicamente.

_ Deben explicarse claramente al grupo los roles diferentes que se van a

desempeñar: los asesorados formarán parte del equipo de discusión, los asesores serán los observadores y retroalimentadores.

_ El tema a tratar se comunicará con anticipación al grupo, para que puedan prepararlo.

DESARROLLO: _ El profesor define el tema a tratar e integra los equipos participantes (2 equipos de seis a ocho elementos cada uno).

_ Se explica el desarrollo de la técnica como sigue:

- . Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado.
- . Los asesores toman nota de lo que observen; tanto en lo que hace a la participación de sus asesorados con respecto al grupo, como en lo relativo al desarrollo del tema.
- . Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se retira con su asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema, para avanzar en

el proceso de discusión. Para esta etapa se destinan cinco minutos.

- . Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesorados les hicieron.
- . Al terminar los 10 minutos, regresen con los asesores durante otros 5 minutos y continúan el mismo proceso.
- . Por último vuelven los asesorados a sus equipos a continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.

_ El profesor, después de explicar las instrucciones, pregunta al grupo si éstas quedaron claras y se procede a llevar a efecto la práctica.

_ El profesor da los tiempos y observa el trabajo de discusión. Una vez terminado el ejercicio, pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados.

_ Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado y les fija un tiempo para responder a las siguientes preguntas:

. ¿Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?

. ¿Qué aspectos no se clarificaron?

. ¿Qué aspectos no se tocaron?

. ¿En qué puntos creen que deban profundizar más?

_ Cuando han terminado, el profesor organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; toma nota de ellas y complementa el tema dando la información que considera necesaria, haciendo hincapié en los cuestionamientos que quedaron para la investigación personal de los estudiantes.

_ Al finalizar, el profesor evalúa la técnica con el grupo, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y a éstos que expongan cómo, desde fuera, se pudieron dar cuenta más fácilmente de las lagunas que quedaban en la discusión; al mismo tiempo, aporta al grupo las observaciones que él hizo.

TECNICA: EL LEGADO.

OBJETIVO: _ Fomentar la aceptación de decisiones fundamentales generadas por otros individuos.

_ Obligar a tomar conciencia de la dificultad en ponerse de acuerdo unánimemente sobre una decisión común.

RECURSOS: _ Salón amplio e iluminado.
_ Mesas y sillas para los participantes.

_ Una copia de la "Hoja para el participante" para cada persona.

_ Fízarrón, gises y borrador.

DURACION: 30 minutos.

TAMANO DEL GRUPO: Ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO: Libre.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS: _ El maestro debe situar al grupo ante un problema que debe resolver para que por medio de intercambios, se llegue a un acuerdo, así como a una decisión que recoja el sentir general de los miembros.

_ El maestro no deberá intervenir en la discusión ni en la toma de decisión. Ayudará a puntualizar algunas cosas. Brindará información tanto de los animales como de los herederos.

DESARROLLO: _ El maestro explica que se deberá conceder a cada heredero el animal que mejor le convenga, para ello deberán ponerse de acuerdo en un resultado único.

_ Cada participante prepara su lista personal, sin comunicarse con los demás, durante cinco minutos.

_ Posteriormente se realiza una rúbrica para efectuar intercambios y llegar a una solución común. Se puede utilizar el fízarrón.

_ Si antes del lapso de 30 minutos, el grupo ha llegado a una solución, se detendrá el ejercicio. Si por el contrario al finalizar el tiempo no se ha optado una solución final, el maestro interrumpe la tarea.

_ Durante la discusión final concrétese en los siguientes puntos:

- ¿Encontraron divertido el ejercicio?
- ¿Les fue fácil ponerse de acuerdo en la solución? ¿por qué?
- ¿Basándose en qué se hicieron las selecciones? (soledad-compañía, movimiento-campo, etc.)

. ¿Hubo participantes reacios a cambiar sus selecciones? ¿A qué se debía esto?

VARIACION: Al comienzo del ejercicio se pueden formar corrillos de 3, 4 o 5 miembros que elaboren la lista en conjunto. Esto es recomendable con grupos muy numerosos, donde el procedimiento individual-plenario, tomaría mucho tiempo.

HOJA PARA EL PARTICIPANTE:

EL LEGADO

Una anciana maestra, viuda y sin familia, amante de los animales y miembro de diversas sociedades civiles, acaba de morir. Entusiasta de los animales de todas especies, poseía varios a los que cuidaba con cariño.

En su testamento lega su pequeño zoológico a diversas sociedades o personas, pero sin especificar qué animal debía ser confiado a cada quién. A sus albaceas les corresponde tomar la decisión y se encuentran muy confundidos. Ayudémosles a decidir.

Los animales:

- 6 peces tropicales.
- 1 perro san Bernardo.
- 1 tortuga japonesa.
- 1 gato siamés macho.
- 2 parejas de ratones blancos.
- 1 perro de caza.
- 1 canario.
- 1 pareja de Hamsters.
- 1 pareja de monos.
- 1 loro.
- 1 boa constrictos (3.10 m).

Los herederos:

- 1 comunidad de ancianos (hombres y mujeres).
- 1 grupo de jóvenes (Hogar de jóvenes).
- 1 anciana sola (62 años).
- 1 familia (madre, padre, cuatro niños de tres a ocho años. Anticuarios).
- 2 trabajadores (hermanos, emigrados búlgaros).
- 1 colonia de vacaciones (niños y niñas de 6 a 12 años).
- 1 mecanógrafa (soltera 29 años).
- 1 granjero (45 años).
- 1 internado escolar de adolescentes.
- 1 cura de pueblo (50 años).
- 1 niña enferma (10 años, en silla de ruedas).

TECNICA: SIMPOSIO.

OBJETIVO: _ Permitir la expresión sistemática y completa de ideas de manera ininterrumpida, permitiendo que problemas complejos aparezcan divididos en partes lógicas.

_ Presentar diversas facetas de un sólo tema por varios individuos.

RECURSOS: _ Mesa y sillas para los expositores.

_ Sillas para los participantes.

_ Salón amplio, iluminado y sin interrupciones.

DURACION: En principio de 30 a 45 minutos. Si persiste el interés puede prolongarse aunque no excesivamente.

TAMAÑO DEL GRUPO: Ilimitado. De 4 a 6 expositores, un presidente de la mesa y un secretario.

DISPOSICION DEL GRUPO: Los expositores se colocan frente al resto del grupo que los atiende.

INSTRUCCIONES ESPECIFICAS: _ Antes de dividir el tema es necesario tomar en cuenta los contenidos de éste y cuáles son sus partes más significativas.

_ Se debe tener cuidado en la selección de los expositores pues de ella depende el éxito del trabajo.

_ Los expositores pueden ser designados por el profesor, por el grupo o bien ser voluntarios, siempre y cuando cuenten con habilidades básicas para consultar materiales y exponerlos oralmente con claridad y fluidez.

DESARROLLO: _ Se selecciona a las personas idóneas para la presentación de los temas, así como a los integrantes de la mesa directiva, encargados de ocupar los cargos de presidente y secretario del evento. Dichas personas se responsabilizan de la estructuración y exposición de los temas.

_ Cada expositor presenta su tema frente al resto del grupo. Debe hacerlo de una manera clara y comprensible para la audiencia.

_ Una vez terminadas las exposiciones, se llevan a cabo discusiones, con la participación activa del auditorio y se llega a las conclusiones.

_ El secretario presenta las conclusiones por escrito.

CAPITULO VIII

OPERACIONALIZACION PEDAGOGICA DEL PROGRAMA DE LECTURA PARTICIPATIVA

1. Definición y delimitación del problema.

A. Planteamiento del problema.

A un grupo de profesores que trabajaban con alumnos del sexto grado de educación primaria se les aplicó un cuestionario cuyo propósito era identificar, de manera exploratoria, la problemática percibida por ellos en cuanto a la adquisición de la lectura como una técnica para el estudio efectuado por los alumnos de este grado escolar.

Se pudieron identificar: los rasgos que más les preocupaban a los profesores en el tratamiento de la lectura, el conocimiento de algunas habilidades para su enseñanza, las principales dificultades a que se enfrentan los alumnos,

algunas técnicas utilizadas, recursos a los que tienen acceso los niños para leer y, sobre todo, las habilidades específicas que se cree que los niños son o no capaces de dominar, al respecto, al concluir sus estudios primarios.

A partir de los datos obtenidos, el análisis de las respuestas suscitó algunas preguntas inquietantes: ¿cursar la educación primaria, garantiza el dominio de la lectura como técnica de aprendizaje?, ¿puede aplicarse eficazmente esta habilidad en el estudio de las diversas asignaturas del plan de estudios cursado por los alumnos?, ¿puede la forma de leer de los alumnos, modificar la comprensión de hechos y procesos sociales en un momento dado?

Con estas interrogantes se definió el interés en investigar cómo afectaría a los alumnos de un grupo escolar de sexto grado de educación primaria, involucrarse con un programa de lectura participativa, en relación a la comprensión de los estudios en ciencias sociales.

La aplicación concreta sobre el programa de Ciencias Sociales obedece a la intención de sustituir:

"el memorismo de nombres y fechas y la veneración de las virtudes cívicas, por una actitud interpretativa de las grandes transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales." (1)

(1) Weiss, Eduardo, "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales: 1930-1980", en: Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1982, No. 42, p. 335.

Se trata de validar que el nivel de rendimiento escolar (no equiparable a la comprensión, pero que se maneja aquí como criterio de medición) en el área de las ciencias sociales, obtenido por los alumnos de un grupo de sexto grado de educación primaria, puede modificarse satisfactoriamente, utilizando como parámetro de trabajo la comprensión de conceptos, de proposiciones y, en un plano más complejo, de integraciones temáticas. Para ello, las constantes de trabajo fueron la lectura, la discusión y la redacción.

Por rendimiento escolar se entenderá la forma como el alumno cumple con las exigencias escolares después de un proceso continuo de enseñanza y de aprendizaje, teniendo como lineamiento de control a los propios objetivos y contenidos del programa de estudio correspondiente. El rendimiento escolar constituye el "nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación." (1)

Cabe aclarar que este no es el único indicador del rendimiento escolar. Existen otras manifestaciones como la aprobación, la reprobación, la deserción, el egreso, etc. (2); indicadores muy importantes pero que aquí no son utilizados como referencia de estudio. Lo importante es dejar claro que el rendimiento escolar puede ser representado empírica-

(1) "Rendimiento académico/escolar", en Diccionario de las Ciencias..., p. 1252.

(2) Una discusión amplia sobre este concepto se presenta en Gamarena C., Rosa María et al., "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal.", en Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, 1985, No. 53, pp. 34-63.

mente a partir de la medición. Por ello se utilizó como instrumento a las baterías pedagógicas aplicadas oficialmente en el aula; y las puntuaciones obtenidas fueron utilizadas como factor de análisis.

Determinado el concepto de rendimiento utilizado aquí, la problemática se evidencia cuando se presentan grupos de alumnos cuyo nivel de rendimiento progresivo a lo largo de un ciclo escolar, no se ve incrementado, sino que permanece igual, o, incluso, se ve disminuido conforme avanza el curso.

Ahora se describirá la estrategia elegida para modificar el rendimiento en el aprendizaje de las ciencias sociales.

Además del nivel intelectual propio de cada sujeto, el rendimiento escolar es influenciado, y puede ser modificado, por variables de índole motivacional -predilección natural del alumno por alguna materia en particular-, variables de personalidad -extroversión, ansiedad, introversión-, hábitos de estudio, relación profesor-alumno, variables instruccionales -estructuración del contenido curricular, así como de su presentación didáctica en el aula-, etc.

En este caso se actuó sobre la variable instruccional, dándole importancia central al programa de lectura participativa. Este se aplicó a un grupo escolar tal y como fue diseñado, conjuntándolo con el programa de Ciencias Sociales de sexto grado.

En los apartados posteriores se analizará la influencia instruccional del programa de lectura participativa en

el rendimiento adquirido por los alumnos de un grupo escolar de sexto grado en el área de las ciencias sociales de acuerdo con un diseño cuasiexperimental. La discusión final será determinar el grado hasta donde esto pueda ser funcional en futuras aplicaciones a otros grupos escolares.

B. Planteamiento de las hipótesis.

Para responder tentativamente al problema planteado, se elaboró la siguiente hipótesis de trabajo:

En la medida en que un grupo de alumnos de sexto grado de Educación Primaria dominen la lectura oral y trabajen permanentemente con el programa de Lectura Participativa, mejorarán significativamente su perfil de rendimiento en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a lo largo del ciclo escolar.

a. Descripción de variables.

VARIABLES INDEPENDIENTES: VARIABLE DEPENDIENTE:

V.i.1 Dominio de la lectura oral.	→ → →	Mejoría en el rendimiento escolar de las Ciencias Sociales.
V.i.2 Permanencia en el taller de lectura.		
V.i.3 Taller de lectura Participativa.		

- V.1.1 Dominio de la lectura oral. Con ello se hace referencia a la habilidad de los alumnos para traducir los elementos gráficos de un texto a un plano fonético. Para efectos de su intervención en el estudio, dicho dominio se valoró mediante los siguientes indicadores: fluidez, entonación, pronunciación, puntuación y volumen.
- V.1.2 Permanencia en el taller de lectura. Dado que es necesaria la participación y el conocimiento de todos los elementos propuestos en el taller, fue requisito que los participantes asistieran a él con regularidad. Por ello el indicador evaluado fue la asistencia media de los alumnos al taller.
- V.1.3 Taller de lectura participativa. Esta es la variable fundamental del estudio y estuvo constituida por el propio programa de Lectura Participativa, tal y como se diseñó.
- V.d. Mejoría en el rendimiento escolar de las Ciencias Sociales. Ya se ha delimitado en el planteamiento del problema lo que se entenderá por rendimiento escolar. Ahora, por mejoría en el rendimiento escolar se entenderá al aumento del perfil de calificaciones de los alumnos, posterior o como consecuencia de la aplicación del programa de lectura, tomando en cuenta la asistencia de los alumnos al taller así como el dominio adquirido en su lectura oral. No se esperó un aumento absoluto en las calificaciones obtenidas, sino

un nivel de recuperación relativa entre las mediciones previas al trabajo en el taller y las mediciones posteriores al mismo.

b. Descripción de instrumentos.

V.i.1 Para evaluar el dominio de la habilidad en la lectura oral se aplicó la prueba de lectura oral determinada institucionalmente por la SEP. Aquí, el sujeto lee en voz alta un fragmento de un texto seleccionado previamente por el profesor. Para la selección de este texto se tomaron en cuenta tres factores: la edad de los alumnos, sus intereses más generales y el adelanto hipotético en su vocabulario. Esto último se refiere al tipo de textos presentados en sus libros de trabajo y de lectura oficiales.

De acuerdo con los cinco aspectos de la lectura oral, se fueron registrando los puntajes que les correspondían a cada alumno en cada uno de ellos (0 o 2 puntos, según manifieste el alumno una deformación o el dominio adecuado, respectivamente, del factor correspondiente). A todos los alumnos se les exigió al momento de leer, adoptar una postura natural (parados con los pies juntos, tomando el libro con ambas manos, no agacharse y que el libro no les cubriera la cara) y atender estrictamente al texto de lectura, aclarándoseles que lo más importante en su lectura era la calidad y no la rapidez.

- V.i.2 Para la valoración de la permanencia en el taller y del índice de asistencia media, se utilizó un registro de asistencia.
- V.i.3 Para especificar el porcentaje de actividades realizadas en el taller, se utilizó un cronograma de actividades en el cual se registraron aquellas tareas efectuadas en su totalidad, así como las realizadas parcialmente y las que no fueron ejecutadas en su totalidad.
- V.d. Para valorar la variación en el rendimiento escolar, se utilizaron las cuatro baterías pedagógicas construidas institucionalmente, por el profesor del grupo muestra, para evaluar los conocimientos de los alumnos en el área de Ciencias Sociales, a lo largo de todo el ciclo escolar.

c. Esquema de construcción hipotética.

Integrando los elementos metodológicos idóneos, el esquema de construcción hipotética se construyó tomando en cuenta tres aspectos fundamentalmente:

- 1) El marco teórico y el marco conceptual que sustenta la propuesta pedagógica.
- 2) El programa diseñado de Lectura Participativa.
- 3) La operacionalización de las variables surgidas del planteamiento del problema.

De la integración de estos aspectos resultó el esquema de construcción hipotética. (véase Fig. 24)

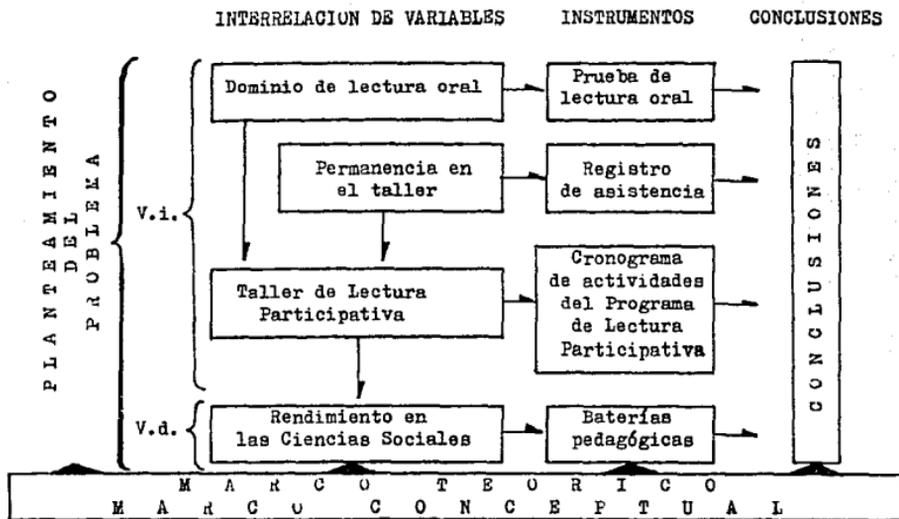


Fig. 24.- Esquema de construcción hipotética.

2. Diseño experimental de la propuesta.

Con el propósito de otorgarle un valor confiable al programa elaborado, así como a su instrumentación pedagógica, éste se ajustó a un procedimiento de experimentación que lo validara.

No se trató solamente de mejorar los niveles de rendimiento de los alumnos en su proceso lector, sino de percibir, además, los efectos colaterales de éste como estrategia de trabajo en el rendimiento de las Ciencias Sociales. Para ello se eligió como procedimiento de investigación, al diseño cuasiexperimental de series cronológicas descrito por Campbell y Stanley.

A. Diseño cuasiexperimental de series cronológicas.

Las principales características de los diseños cuasiexperimentales, aplicados frecuentemente en psicología y en educación, es que no es necesaria una selección por azar de los miembros que deben pertenecer al experimento, sino que son utilizados todos los miembros de un grupo previamente formado -independientemente de la intervención del experimentador-, sin determinar ninguna otra condición que la de pertenecer todos sus miembros al grupo seleccionado, sin excluir o atender preferentemente a alguno de ellos de acuerdo con alguna característica específica. Otro rasgo distintivo de este tipo de diseño es que no requiere, necesariamente de un grupo control para comparar los datos extraídos

del grupo donde se aplica el experimento. El experimento y su análisis se realiza sobre el mismo grupo de trabajo.

En cuanto al diseño de series cronológicas (también conocido como "series de tiempo"), éste consiste esencialmente

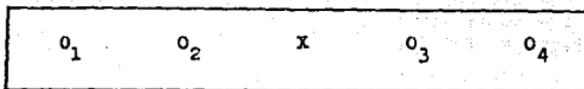
"en un proceso periódico de medición sobre algún grupo o individuo y la introducción de una variable experimental en esa serie cronológica de mediciones, cuyos resultados se indican por medio de una discontinuidad en las mediciones registradas en la serie." (1)

En este caso se utilizaron, como parámetros de medición, a los cuatro períodos de evaluación determinados en la escuela primaria después de cada dos unidades programáticas de trabajo. El experimento, tipificado como Taller de lectura participativa, se instrumentó en el grupo muestra después de la segunda medición.

En la escuela donde se aplicó el programa, se instrumentan cuatro períodos evaluatorios (bimestrales). Durante los dos primeros períodos no se enfrentó al grupo con ninguna actividad diferente a las propuestas del profesor del grupo.

Fue en el período comprendido entre la segunda y la tercera evaluación que se trabajó con el programa de lectura participativa, resultando el esquema del diseño de la siguiente forma:

(1) Campbell, Donald y Stanley, Julian, Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, Amorrortu, Buenos Aires, 1973, p. 76.



Aquí: O equivale a las mediciones anteriores y posteriores al experimento.

X equivale al desarrollo del experimento.

Cabe aclarar que aquí no se mide al experimento en sí, sino a los efectos que éste logra en el rendimiento de las ciencias sociales. Por ello:

- O_1 hace referencia a la medición del rendimiento en la primera y segunda unidades de trabajo cursado en el área de Ciencias Sociales.
- O_2 hace referencia a la tercera y cuarta unidades.
- O_3 hace referencia a la quinta y sexta unidades.
- O_4 hace referencia a la séptima y octava unidades.

B. Validez del diseño.

Este tipo de diseño tiene algunas fuentes de invalidez-

"La validez externa no es particularmente muy fuerte y la variable historia amenaza el criterio de validez interna, por cuanto diferentes eventos entre las diferentes observaciones pueden aparecer afectando el experimento." (1)

Ambos criterios de validez son muy importantes ya que si estos no son controlados, el experimento no puede prede-

(1) Escotet, Miguel A., Estadística psicoeducativa, Trillas, México, 1973, p. 216.

cir hechos significativos y menos aún puede ser aplicado en forma generalizada a un amplio sector de población que interese.

La validez externa se refiere al control de aquellos elementos mínimos que deben controlarse en términos de medición, análisis y procedimientos, para poder interpretar los resultados sin el riesgo de sesgos en la interrelación de las variables.

Por otra parte, la validez externa plantea la posibilidad de generalizar los resultados a sectores más amplios de la población y a situaciones prácticas de carácter conocido. Inclusive, la generalización de los datos puede realizarse sobre alguna de las variables independientes interrelacionadas.

Y para contrarrestar los efectos de las posibles fuentes de invalidez (véase Fig. 25) se actuó de la siguiente forma:

a) Para el caso de la historia. Al grupo se le administraron cuatro pruebas a lo largo del ciclo escolar que midieran su rendimiento después de cada bimestre. Las pruebas se administraron entre períodos de tiempo iguales, y entre ellos no se percibieron ni registraron hechos sociales significativos, que involucraran a los alumnos e influyeran en ellos para modificar su conciencia, sobre acontecimientos sociales relacionados con los contenidos de las unidades temáticas tratadas (revoluciones del siglo XX y cambios tecnológicos y artísticos del siglo XX).

Fuentes de invalidación	
Interna	Externa
Historia Maduración Administración de tests Instrumentación Regresión Selección Mortalidad Interacción de selección y maduración, etc.	Interacción de administra- ción de tests y X Dispositivos reactivos Interferencia de X múltiples Interacción de selección y X
- + + ? + + + +	- ? ?

Fig. 25.- Fuentes de invalidación para el diseño cuasi-experimental de series cronológicas. (Campbell y Stanley).

b) Para el caso de la instrumentación. Se recurrió al empleo del mismo tipo de instrumentos de evaluación-medición utilizados más frecuentemente en la escuela primaria. Y aun que ha sido criticado el uso de las baterías de pruebas objetivas como el único recurso para valorar los aprendizajes de los alumnos, no se podía recurrir a otros instrumentos pues ello alteraría drásticamente los puntajes y parámetros de calificación al que estos grupos escolares están acostumbrados. Esto fue solamente una estrategia exigida

por el diseño, independientemente de que dentro del programa de lectura participativa se sugieran otras formas de evaluación.

Por otra parte, cada una de las distintas pruebas se administraron por el propio profesor del grupo y bajo las mismas condiciones de trabajo en cuanto a tiempo y espacios.

c) Para el caso del efecto reactivo o de interacción de los tests y el experimento. Se tomó a un grupo considerado típico por su ubicación socioeconómica y cultural, por el tipo de sistema de la escuela a que pertenecía -oficial- y por el tipo de organización de la misma institución de procedencia -escuela de organización completa-.

La ventaja de experimentar sobre un grupo así constituido es que se reduce la posibilidad de crear un ambiente en extremo artificial, muy diferente de los grupos escolares comunes. Por otra parte, los instrumentos de trabajo y las áreas de intervención del programa aludieron siempre a la situación escolar, aparte de que para los miembros del grupo siempre les fue desconocido que estuvieran formando parte de un experimento, pues el taller se propuso como una alternativa para poder mejorar la calidad de su lectura sin el otorgamiento, incluso, de estímulos más objetivos que pudieran obtener en forma colateral.

d) Para el caso de los efectos de interacción de los sesgos de selección y la variable experimental. Se eligió a un grupo cuyas características correspondieran con las de los grupos de más alta frecuencia en el Sistema Educativo Nacional.

Más adelante se especificarán las características del grupo muestra. Ahora cabe agragar que este factor es el que más difícilmente se pudo controlar, pues el taller se realizó en horas extraclase, lo cual es difícil de generalizar en futuros grupos de trabajo.

e) Para el caso de los efectos reactivos de los dispositivos experimentales. Para evitar que los sujetos manifestaran conductas favorables hacia el experimento, se controló siempre que no hubiera forma de darse cuenta de que estaban formando parte de éste. Por ello, las conductas y resultados del experimento pueden atribuirse confiablemente a una percepción natural del trabajo cotidiano en el aula, pues el taller se estableció físicamente en las mismas instalaciones de la escuela a que pertenecía el grupo.

3. Universo de la investigación y muestra elegida.

Para realizar la aplicación del programa de lectura participativa, se consideró pertinente hacerlo en una muestra no probabilística del tipo intencional o selectiva.

Se conocen las fallas de este tipo de muestras, sin embargo, por las características del diseño elegido, y por el cuerpo de conocimientos propios de la pedagogía, ésta es una opción válida, lo cual no es motivo suficiente para desechar el control de la validez interna y externa que debe existir.

Y precisamente para que las conclusiones pudieran hacerse extensivas a otros grupos escolares, se tomaron en

cuenta algunos indicadores o características típicas para la selección del grupo muestra. Estas características fueron:

- Que fuera un grupo heterogéneo en cuanto al sexo de sus integrantes, con una proporcionalidad igual o aproximada.
- Que incluyera alumnos cuyes edades de mayor frecuencia coincidiera entre los once y los trece años.
- Que no fuera considerado un grupo cerrado en alguno de los grupos de rendimiento escolar (bajo, medio o alto), sino que incluyera alumnos de los tres grupos en forma azarosa.
- Que fuera un grupo numeroso (más de 35 alumnos).
- Que perteneciera a una escuela de control oficial.
- Que no contara con una infraestructura educativa óptima, ni con recursos materiales complejos (aula de usos múltiples, biblioteca, equipo de televisión y video, etc.).
- Que fuera atendido por un profesor normalista titulado.
- Que se ubicara en una zona de extracción socioeconómica media.
- Que estuviera en una zona urbana.
- Que fueran alumnos de sexto grado.

Con estos requisitos fue elegido un grupo de sexto grado de la escuela primaria oficial "Profr. Heriberto Enríquez" en el turno matutino.

Esta escuela se ubica en el municipio de Neucalpan de Juárez, en la zona limítrofe conurbada del Estado de México con el Distrito Federal. Esta zona se ha venido caracterizando por un incremento poblacional, resultante de su cercanía con el Distrito Federal y de su acelerado desarrollo fabril y comercial. Por ello, a esta escuela asisten alumnos de diferente extracto sociocultural y socioeconómico, ubicándose a la generalidad en un nivel medio y medio bajo, grosso modo.

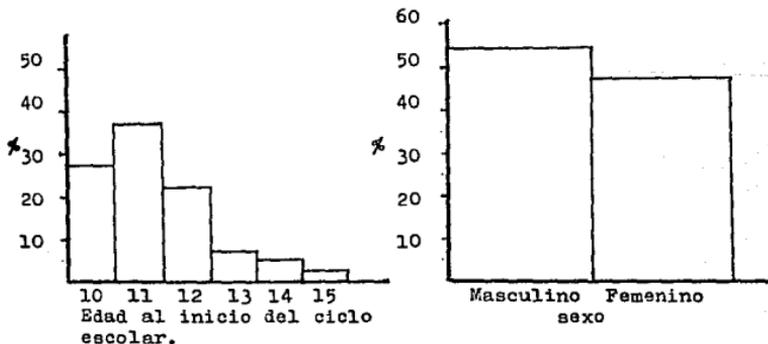
La comunidad cuenta con todos los servicios públicos básicos, incluyendo a dos bibliotecas públicas. Es una zona urbanizada en su totalidad y las actividades de sus habitantes se amplían cada vez más hacia los servicios públicos, al comercio y al empleo como obreros y empleados de oficina.

La escuela es de sostenimiento estatal y se rige por actividades pedagógicas y administrativas de corte oficial controladas técnicamente por las supervisiones escolares, más que por las direcciones de cada escuela. Los coordinadores de grupos son maestros normalistas titulados en su mayoría. La distribución de recursos se hace conforme a las aportaciones económicas de los padres de familia, mediante cuotas voluntarias realizadas al inicio del ciclo escolar, sin ningún subsidio de parte de cualquier autoridad educativa o municipal, ni de instituciones privadas. Por ello la escuela cuenta únicamente con los recursos de infraestructura básicos: aulas amplias, mesabancos duplex para todos los alumnos y pizarrón. Asimismo, los grupos es

colares se enfrentaban, en el momento de la aplicación del programa de lectura participativa, a la limitación de recursos didácticos y bibliográficos, necesarios para el buen desempeño escolar.

En la escuela elegida había dos grupos de sexto grado que habían sido clasificados de acuerdo con el puntaje obtenido en una prueba inicial (no precisamente diagnóstica), apareándola con el promedio de calificaciones del grado escolar anterior. Con los puntajes obtenidos se integraron dos grupos en forma similar, distribuyendo en cada uno al mismo número de alumnos con puntajes bajos, medios y altos.

Con estos antecedentes se eligió al grupo muestra, quedando integrado por 41 alumnos cuyas edades, al inicio del ciclo escolar, y sexo, se distribuyó de la siguiente forma:



4. Procesamiento y análisis de datos.

A. Procesamiento estadístico.

a. Dominio de la lectura oral.

A continuación se describirá estadísticamente el repertorio de entrada de los alumnos del grupo muestra, en relación con su habilidad en la lectura oral.

Con los valores obtenidos se elaboró, en primer lugar, la distribución de frecuencias:

Puntajes Totales:	f	fa	fx
10	8	8	80
8	11	19	88
6	13	32	78
4	2	34	8
2	5	39	10
0	2	41	0
	<u>N= 41</u>		<u>$\sum fx= 264$</u>

El análisis del repertorio de entrada de las habilidades específicas de la lectura oral se determinó con las tres medidas de tendencia central de los datos disponibles.

Con la media aritmética se determinó el promedio de todos los valores de la muestra.

$$\bar{X} = \frac{\sum fx}{N} = \frac{264}{41} \quad \bar{X} = 6.43$$

Con la moda se determinó la puntuación a la que corresponde la mayor frecuencia en la muestra, la cual, como puede apreciarse en la tabulación de datos, corresponde a:

$$Mo = 6$$

La mediana especifica la puntuación por encima de la cual se encuentra la mitad de las demás puntuaciones y por debajo la otra mitad.

$$Mdn = \frac{\sum N + 1}{2} \quad (\text{Lugar que ocupa la puntuación central dentro de la serie debidamente ordenada.})$$

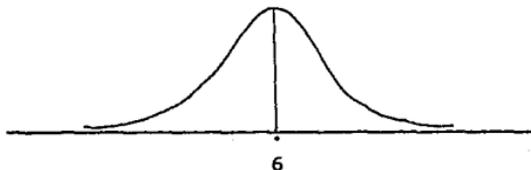
$$Mdn = \frac{41 + 1}{2} = \frac{42}{2}$$

$$Mdn = \text{Puntuación número 21.}$$

$$Mdn = 6$$

Este dato permite ubicar la distribución normal de calificaciones:

50 %
de
los casos



Y para valorar los niveles de rendimiento de la lectura en juicios de valoración, se consideró pertinente ajustarlos a tres niveles sobre las calificaciones obtenidas:

- . SUPERIOR: para alumnos con 10 puntos de calificación.
- . MEDIO: para alumnos que obtuvieron entre 8 y 6 puntos de calificación.
- . INFERIOR: para alumnos con 4, 2 ó 0 puntos de calificación.

Así, se obtuvo:

Nivel:	Frecuencia:	Porcentaje:
. SUPERIOR (10)	8	19.5 %
. MEDIO (8 o 6)	24	58.5 %
. INFERIOR (4, 2 ó 0)	9	21.9 %
	N = 41	99.9 %

Por otra parte, también se determinaron los índices de éxito y de fracaso en cada una de las variables particulares de la lectura oral.

Y debido a que el mayor índice de fracaso se percibió en el aspecto referido a la fluidez en la lectura (véase concentrado de la página siguiente), se decidió evaluar también la velocidad en la lectura de todos los alumnos.

Para ello, únicamente se realizó un registro de frecuencia de error, sin otorgar ninguna calificación. En este caso se evalúan cuatro aspectos en la lectura individual de cada alumno: omisión de palabras al leer, repetición de

Valoración de la lectura oral													
Número progresivo	Claridad	Intensidad	Entonación	Puntuación	Fluidez	Puntaje total	Número progresivo	Claridad	Intensidad	Entonación	Puntuación	Fluidez	Puntaje total
1.	2	2	2	2	0	8	21.	0	2	2	2	0	6
2.	0	2	2	2	0	6	22.	2	2	2	2	2	10
3.	2	2	2	2	2	10	23.	2	0	2	2	0	6
4.	0	2	0	0	0	2	24.	2	2	2	2	2	10
5.	2	2	2	0	2	8	25.	0	0	2	2	2	6
6.	0	2	2	2	2	6	26.	2	2	0	2	0	6
7.	2	2	2	2	2	10	27.	0	2	0	0	0	2
8.	2	2	0	0	0	2	28.	0	0	2	2	2	6
9.	0	2	0	0	0	2	29.	0	2	2	2	0	6
10.	0	2	2	2	0	6	30.	2	0	2	2	2	8
11.	0	0	0	0	0	0	31.	0	0	2	0	0	2
12.	2	2	2	2	0	8	32.	2	2	2	2	0	8
13.	2	2	2	2	0	8	33.	2	2	2	2	2	10
14.	2	2	2	2	2	10	34.	0	2	0	2	0	4
15.	2	2	2	0	0	6	35.	0	2	0	0	0	2
16.	0	2	2	2	2	8	36.	2	2	2	2	2	10
17.	0	2	0	2	0	6	37.	2	2	0	2	2	8
18.	0	0	0	0	0	0	38.	0	0	0	2	0	4
19.	2	2	2	2	2	10	39.	2	2	2	2	2	8
20.	0	2	2	2	0	6	40.	2	2	2	2	0	8
							41.	2	2	2	2	0	8

Aspectos de la lectura oral:	Número de alumnos:	
	con fracasos:	con éxito:
	Frec. %	Frec. %
Claridad	22 54 %	19 46 %
Intensidad	33 80 %	8 20 %
Entonación	30 73 %	11 27 %
Puntuación	31 76 %	10 24 %
Fluidez	16 39 %	25 61 %

palabras, adición de palabras y sustitución de palabras.

La elección del texto y disposición de trabajo de los alumnos es similar a las condiciones para la lectura oral; solamente que aquí se le da a cada alumno un tiempo máximo de dos minutos para ejecutar su lectura.

En el registro correspondiente, el maestro va anotando los errores que el alumno va cometiendo en su lectura, y a partir de ello se determina el factor donde el alumno manifiesta mayor o menor destreza. En este caso, la frecuencia de error en la fluidez de la lectura quedó así:

Aspectos:	Frecuencia de error:	Porcentaje:
. Omisiones	64	15.8 %
. Repeticiones	78	19.3 %
. Adiciones	68	16.8 %
. Sustituciones	193	47.8 %

b. Asistencia media al taller.

De los 41 alumnos del grupo, solamente asistieron 39 en forma sistemática al taller. De los 41 alumnos uno nunca asistió (aunque fue valorado en su lectura oral) y otro fue dado de baja escolarmente. De los 39 alumnos registrados para asistir al taller, la asistencia media (AM) fue calculada de la siguiente forma:

$$AM = \frac{(N \times dt) - f}{dt}$$

N = Existencia (39)
dt = Días de trabajo (20)
f = Total/faltas (39)

$$AM = \frac{(39 \times 20) - 39}{20}$$

$$AM = \frac{741}{20}$$

$$AM = 37.05 \text{ (37 alumnos)}$$

Esta cantidad equivale al 95 por ciento de asistencia permanente al taller.

c. Registro de actividades desarrolladas.

De un total de 44 actividades:

36 se desarrollaron en su totalidad (82 %)

6 se desarrollaron parcialmente (14 %)

2 no se desarrollaron formalmente (4 %)

100 %

UNIDAD I			UNIDAD III		
Sesión	Actividades	Desarrollo	Sesión	Actividades	Desarrollo
1	1.1.1	● ●	13	3.1.1	● ●
	1.1.2	● ●	14	3.2.1	● ●
2	1.1.3	● ●		3.2.2	● ●
	1.1.4	● ●	15	3.3.1	● ●
	1.2.1	● ●		3.3.2	● ●
3	1.2.2	● ●		3.3.3	● ●
	1.3.1	● ●	16	3.3.4	● ●
4	1.4.1	● ●		3.3.5	● ●
	1.4.2	● ●	17	3.4.1	● ●
5	1.5.1	● ●		3.5.1	● ●
	1.5.2	● ●	18	3.6.1	● ●
6	1.5.3	● ●		3.6.2	● ●
7	1.5.4	● ●	UNIDAD IV		
8	1.5.5	● ●	Sesión Actividades Desarrollo		
	1.4.3	● ●	19	4.1.1	● ●
	1.6.1	● ●		4.1.2	● ●
9	1.6.2	● ●		4.1.3	● ●
	1.6.3	● ●	20	4.2.1	● ●
UNIDAD II				4.2.2	● ●
Sesión Actividades Desarrollo				4.2.3	● ●
10	2.1.1	○ ●	Actividad desarrollada antes del taller		
	2.2.1	○ ●	1.3.2 ●		
	2.3.1	● ●			
11	2.1.2	● ●			
	2.1.3	● ●			
12	2.4.1	● ●			
	2.4.2	● ●			

- Actividad desarrollada en su totalidad.
- ◐ Actividad desarrollada parcialmente.
- Actividad no realizada.

d. Indices de rendimiento escolar
en las Ciencias Sociales (del grupo muestra).

Registro de calificaciones Ciencias Sociales - Sexto grado									
N.P.	1a.	2a.	3a.	4a.	N.P.	1a.	2a.	3a.	4a.
1.	8	8	10	8	21.	6	6	6	7
2.	8	9	9	8	22.	8	8	10	9
3.	9	9	10	7	23.	6	6	7	6
4.	6	6	7	5	24.	10	9	9	10
5.	8	9	10	8	25.	9	6	8	7
6.	6	6	7	6	26.	6	6	6	6
7.	8	7	7	8	27.	5	6	8	7
8.	7	7	9	9	28.	9	6	9	7
9.	7	5	6	9	29.	8	7	9	9
10.	9	9	10	9	30.	6	8	8	8
11.	7	7	8	7	31.	6	6	6	6
12.	9	9	9	10	32.	8	7	8	6
13.	7	8	8	8	33.	9	8	9	9
14.	8	10	10	10	34.	7	7	7	7
15.	6	5	--	--	35.	6	6	6	6
16.	9	9	9	10	36.	10	10	10	10
17.	8	8	8	10	37.	8	7	8	7
18.	7	7	6	8	38.	8	7	8	8
19.	7	10	10	9	39.	6	6	7	8
20.	6	7	8	6	40.	7	5	7	6
					41.	9	8	9	10

Para cada uno de los periodos se obtuvieron nuevamente las siguientes medidas de tendencia central:

	1a.	2a.	3a.	4a.
\bar{X}	7.4	7.3	8.1	7.8
Mo	6 y 8	6	8	8
Modn	8-	7	8+	8

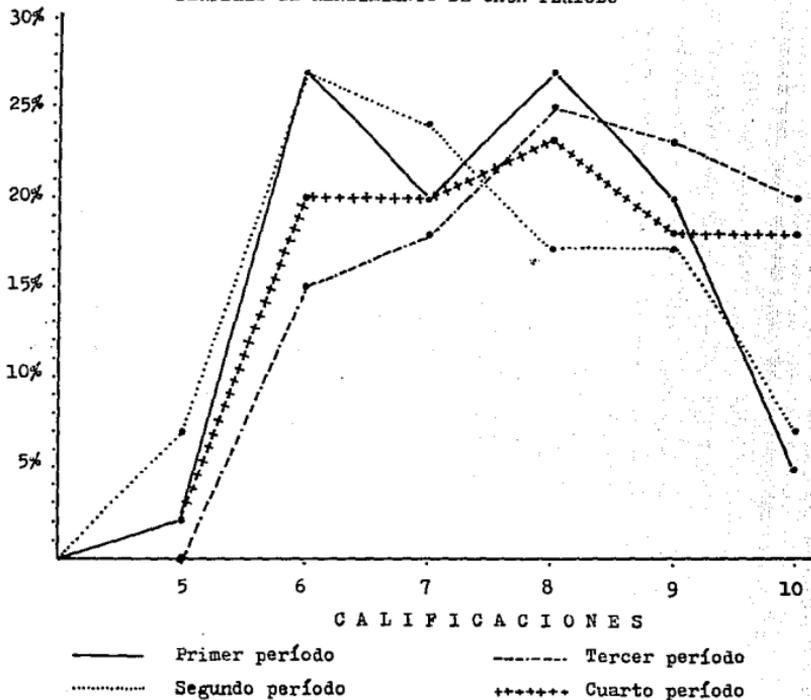
La distribución por frecuencias de cada uno de los cuatro periodos fue la siguiente:

Calif.	1a.		2a.		3a.		4a.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
10	2	5	3	7	8	20	7	18
9	8	20	7	17	9	23	7	18
8	11	27	7	17	10	25	9	23
7	8	20	10	24	7	18	8	20
6	11	27	11	27	6	15	8	20
5	1	2	3	7	0	0	1	2
	<u>41</u>		<u>41</u>		<u>40*</u>		<u>40*</u>	

Con estos datos se elaboró la gráfica de la página siguiente, donde podrá observarse el perfil del rendimiento de cada periodo medido.

* Aquí ya no se consideró a un alumno que fue dado de baja en su matrícula escolar después de la segunda evaluación parcial.

PERFILES DE RENDIMIENTO DE CADA PERIODO



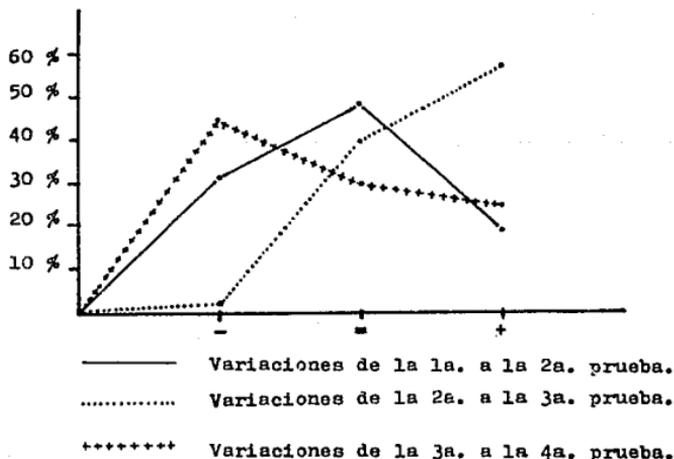
Una parte muy importante del estudio se refiere a la determinación del índice de recuperación de los alumnos entre una medición y otra (de la primera a la segunda, de la segunda a la tercera y de la tercera a la cuarta).

Aquí no se determinó el grado de recuperación absoluta, sino la relativa. Es decir, únicamente se registró si cada alumno mejoró (+), no importando la cantidad, su calificación entre una prueba y la siguiente; si no varió su puntuación (=); o si disminuyó (-).

Índices de recuperación en el rendimiento entre prueba y prueba																	
N.P. 1 a 2			2 a 3			3 a 4			N.P. 1 a 2			2 a 3			3 a 4		
1.	=		+			-			21.	=		=			+		
2.	+		=			-			22.	=		+			-		
3.	=		+			-			23.	=		+			-		
4.	=		+			-			24.	-		=			+		
5.	+		+			-			25.	-		+			-		
6.	=		+			-			26.	=		=			=		
7.	-		=			+			27.	+		+			-		
8.	=		+			=			28.	-		+			-		
9.	-		+			+			29.	-		+			=		
10.	=		+			-			30.	+		=			=		
11.	=		+			-			31.	=		=			=		
12.	=		=			+			32.	-		+			-		
13.	+		=			=			33.	-		+			=		
14.	+		=			=			34.	=		=			=		
15.	-			BAJA			BAJA		35.	=		=			=		
16.	=		=			+			36.	=		=			=		
17.	=		=			+			37.	-		+			-		
18.	=		-			+			38.	-		+			=		
19.	+		=			-			39.	=		+			+		
20.	+		+			-			40.	-		+			-		
									41.	-		+			+		

Con los datos anteriores se elaboró una tabla de porcentajes, con su respectiva gráfica, los cuales revelan conclusiones representativas para la comprobación del diseño cuasiexperimental.

Variaciones en el rendimiento			
Períodos:	-	=	+
De la 1a. a la 2a. prueba:	31.7 %	48.7 %	19.5 %
De la 2a. a la 3a. prueba:	2.5 %	40 %	57.5 %
De la 3a. a la 4a. prueba:	45 %	30 %	25 %



B. Interpretación de datos.

a. Dominio de la lectura oral.

Aún cuando esta variable no constituyó el motivo central del experimento, su medición proporciona ciertos parámetros que explican la participación de los alumnos, tanto en el taller como en el avance de su propio rendimiento escolar, por el nivel en el dominio de esta habilidad.

El hecho de que las tres medidas de tendencia central hayan coincidido en los seis puntos de calificación, permitió valorar al grupo con un nivel suficiente o mínimo aceptable para descifrar e interpretar y comprender posteriormente un texto. Esta situación justificó en alto grado la permanencia de los alumnos en el taller, pues se les ofrecía una oportunidad para mejorar posiblemente sus habilidades lectoras. Sin embargo, esto mismo generó desajustes personales a los alumnos al momento de aplicarse al desarrollo de la lectura silenciosa, la cual es más difícil de controlar externamente.

Para que la lectura oral pueda calificarse de adecuada, y así pasar a un proceso más particular de comprensión, se les exigen cinco requisitos a los alumnos. En este grupo se dominaban en promedio tres de esos cinco aspectos. Y aunque los extremos se encuentran representados en el grupo, casi en porcentajes iguales (20% superior y 22% inferior), ésto no ofrecía estabilidad al trabajo grupal.

Para el sector de alumnos evaluados con un nivel lector inferior, las actividades del taller pudieron llegar a parecerles demasiado difíciles de realizar. Por su parte, resulta lógico que gran parte de los alumnos que llegaron a ser considerados como líderes en las actividades desarrolladas pertenecieran al sector de alumnos con un nivel de lectura superior.

Y al valorar aún más a fondo el aspecto de la fluidez, donde se encontró la mayor problemática del grupo al leer, se detectó que gran parte de los errores cometidos se ubicaron en el aspecto de la sustitución. Esto era importante determinarlo, pues de ello llegan a depender ciertos niveles de la comprensión lectora. En estos casos, el alumno cambia unos términos por otros al momento de leer, sin percibir tal situación pues, pese a ello, continúa leyendo. Esto representa desórdenes relacionados con el desconocimiento de términos; tanto de los que se confunden como de los que son utilizados para sustituir al término desconocido. Esto llega a incidir, definitivamente, en la comprensión de los textos leídos, pues cuando el alumno comete dicha equivocación y no vuelve a leer para corregir, es porque difícilmente advierte el sentido de lo que va leyendo.

Podría afirmarse que la situación de diagnóstico en los alumnos asistentes al taller, fue de un dominio lector con fallas serias en un aspecto muy específico de su lectura, pero que no impidieron drásticamente abordar los textos y situaciones del taller. Además, este factor influyó

en el avance, un tanto limitado, de los índices de rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, registrados después de aplicado el programa y a pesar de las actividades del taller.

b. Asistencia media al taller.

La respuesta de asistencia y permanencia de los alumnos al taller puede considerarse de óptima.

De los 39 alumnos que formalmente asistirían al taller, la asistencia media fue de 37. Estos datos representan el 95 por ciento de asistencia, en proporción a las veinte sesiones de trabajo, lo cual es un índice de asistencia muy alto si se considera que el taller se realizó en un horario extraclase. Este dato permite apreciar el grado como los alumnos se involucraron en el taller. Y si bien dos alumnos no asistieron, las causas fueron derivadas de situaciones ajenas al mismo.

La consistencia en la asistencia fue definitiva para que el programa pudiera ser abordado con un margen muy débil de inoperatividad, pues el número de asistentes a cada sesión, nunca fue un elemento determinante para que los contenidos pudieran suspenderse o posponerse.

El alto porcentaje de asistencia fue también producto de la orientación del interés de los padres de familia para contribuir al buen desempeño de las actividades escolares de sus hijos. Con ellos se mantuvieron contactos estre-

chos a través de reuniones de información sobre los aspectos generales y específicos del taller y de los beneficios que éste podía ofrecer a quienes participaran en forma constante en él.

o. Actividades desarrolladas en el taller.

Si bien la intención de todo programa piloto exige su aplicación completa para poder obtenerse conclusiones de interés global, aquí ocurrió que el 96 por ciento de las actividades planteadas en el programa de Lectura Participativa fueron desarrolladas total o parcialmente.

El porcentaje más alto -82%- fue para aquellas actividades desarrolladas en su totalidad. Lo más importante de este porcentaje es que dichas actividades fueron cubiertas tal y como se planteó en el programa de lectura: con los recursos, tiempos, espacios, habilidades, procedimientos y estrategias de trabajo requeridas tanto de los alumnos como del coordinador del grupo.

El 14 por ciento de las actividades, desarrolladas parcialmente, tuvieron como principal causa de ello el tiempo excesivo requerido. Pero, de cualquier manera, fueron realizadas en forma simplificada pero buscando una relación con los objetivos de la unidad correspondientes.

Y el porcentaje de actividades no realizadas fue mínimo. La decisión de no abordarlas obedeció tanto a las limitaciones de tiempo con que se llegó a contar en ocasiones, como a que, de alguna forma, eran actividades comple-

mentarias ya cubiertas colateralmente con otras tareas del mismo programa. Esto podría conducir a su reestructuración o posible eliminación de un programa definitivo.

Como puede apreciarse, el alto porcentaje de actividades efectuadas le dan al diseño validez en su estructura como variable experimental, pues no debe perderse de vista que las actividades no son valoradas en forma particular e independiente, sino formando parte de un esquema de trabajo integrado.

d. Rendimiento en las Ciencias Sociales.

De acuerdo con los dos primeros registros de las mediciones previas a la aplicación del programa de lectura, el grupo se perfilaba a mantener una calificación promedio de siete puntos en su rendimiento en el área de Ciencias Sociales. Pero además, el índice de variación en su pendiente (grado en que se van desviando las puntuaciones de las diferentes pruebas a lo largo del ciclo) no era significativo, pues de 7.4 de promedio en la primera medición, se pasó a 7.3 en la segunda.

Fue después de la segunda medición cuando se trabajó con el taller de lectura, en forma coordinada con el programa oficial de ciencias sociales de sexto grado, bajo los mismos lineamientos que fundamentaban al propio programa de lectura. Por ello, la atención se centró en la tercera medición, dado que ésta era la más aproximada al perio-

do final del taller y porque después de ella se volvió a trabajar en forma tradicional.

Durante la tercera medición el grupo mostró una variación positiva de ocho décimas, pasando así, de los 7 a los 8 puntos de calificación promedio. Esto indica el logro, aunque moderado, de las expectativas de recuperación para los alumnos.

Antes del taller de lectura las medidas de tendencia central estaban sobre 7 puntos, y después de haber concluido con las actividades diseñadas, estas medidas se elevaron a ocho puntos de calificación, con una aproximación muy cercana a los nueve puntos en el caso de la mediana, el cual resultó ser el caso más significativo.

Como datos sobresalientes se tiene que, en esta tercera medición:

- . Se obtuvo el mayor porcentaje de calificaciones con 10 y 9 puntos de los cuatro períodos: 43% contra el 25% del primero, el 24% del segundo y el 34% del cuarto período.
- . No hubo alumnos que hubiesen reprobado, siendo el único de los cuatro períodos donde esta situación se presentó.
- . Se presentó la menor frecuencia de alumnos con calificaciones sobre los 6 y los 7 puntos.
- . Se presentó el mayor índice de estabilidad en el rendimiento obtenido: 97.5%. Este porcentaje se distribuye entre los alumnos que se recuperaron en su rendimiento escolar (57.5%) y quienes al menos per-

manecieron sin variaciones en sus calificaciones. Por otra parte, casi es eliminado el porcentaje de alumnos quienes bajaron en su rendimiento (2.5%), contra el 31.7% y el 45% de los otros lapsos relacionados.

Por último, no puede pasar desapercibida la reacción manifiesta en el rendimiento de los alumnos durante la cuarta medición, después de haberse suspendido las estrategias de trabajo entre la lectura participativa y el estudio de las Ciencias Sociales.

En esta etapa, el grupo mostró un desfase, tendiendo a bajar hacia el perfil que manifestaba desde la primera y la segunda medición. Aquí se presentó el mayor porcentaje de alumnos que disminuyeron su rendimiento. Ello cuestiona en alto grado la utilidad de los métodos utilizados para el conocimiento de las ciencias sociales, a la vez que evidencia el valor de estrategias dirigidas hacia la comprensión de textos, a la discusión y a la elaboración de registros escritos en este campo de estudios.

e. Significación de la intervención pedagógica.

De acuerdo con el tipo de diseño elegido para introducir la variable experimental en el grupo, Campbell y Stanley exigen una prueba de significación sobre los efectos del taller. En este caso, esta prueba es exigida sobre el rendimiento en los aprendizajes de las ciencias sociales.

Estos autores especifican que la prueba de significación debe estar integrada por dos elementos dentro de la trayectoria graficada que se presenta entre medición y medición.

Estos componentes son la intersección y la pendiente. La primera se refiere al momento en que se modifican los valores medidos en la serie cronológica, justo después de la aplicación del experimento (taller de lectura); y la segunda alude a la variación de dicha trayectoria, en grados, que debe ser claramente percibida y por demás significativa. En este sentido la variación debe ser superior a la manifestada en las mediciones anteriores al experimento.

Cuando la pendiente se modifica al momento de la intersección, sin guardar ninguna relación con la trayectoria anterior al experimento, esta variación sí constituye una prueba de significación; aunque después de ello la pendiente vuelva a modificarse. No puede considerarse como una prueba de significación al hecho de que una vez aplicado el experimento, la variación en la configuración de la pendiente de los resultados posteriores continúe el mismo nivel de desplazamiento.

Los resultados posteriores al taller se adecuaron a esta prueba de significación, pues la variación en los niveles de rendimiento se presentó en el momento de la intersección con el experimento. Los niveles promedio de cada una de las cuatro pruebas permitieron elaborar la configuración de la pendiente en el rendimiento (Véase Fig. 26)

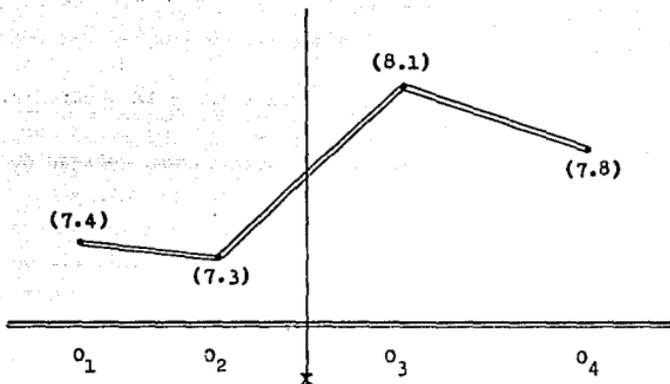


Fig. 26.- Configuración de la pendiente en el rendimiento.

Nuevamente, en la cuarta medición se observó un descenso en el nivel de la pendiente, como producto de haber dejado de trabajar con el apoyo del programa de lectura participativa como estrategia didáctica para abordar el estudio de las Ciencias Sociales.

Con ello, el programa evidenció ser útil como estrategia para el aumento de los índices del rendimiento en el grupo donde se aplicó.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

De las múltiples disciplinas enseñadas en la Escuela Primaria se supone que cada una posee mecanismos propios de regulación pedagógica: sus propios métodos, sus estrategias, sus recursos, sus procedimientos, etc. Sin embargo, y a pesar de que en los programas de estudio se especifican elementos particulares de trabajo, ninguna área programática escapa a los principios reguladores de trabajo emanados tanto de los sistemas de enseñanza tradicional como de la Tecnología Educativa. Ambos sistemas coexisten al interior de la escuela. En general, el diseño de las principales funciones operativas del trabajo didáctico en el aula, como la planeación, la instrumentación y la evaluación, siguen los

mismos patrones en todas las áreas de estudio. Con ello las adquisiciones semejantes de conocimientos, de valores, de actitudes y de técnicas por parte de los alumnos, los estanca y mecaniza en su aprendizaje más que ofrecerles elementos para su autorrealización. Pero esta forma en la conducción de la enseñanza y del aprendizaje la realiza la escuela debido a las situaciones tan estrechas a que se enfrentan los docentes. El maestro de la escuela primaria debe trabajar a pesar de la falta de recursos, además del escaso apoyo institucional y de las familias de los estudiantes; sobre él pesa un excesivo trabajo administrativo que lo encasilla en un círculo vicioso de burocratización profesional. Aunado a lo anterior existe un desconocimiento general sobre estrategias que pudieran facilitar una labor libre de estereotipos que lo vinculan fuertemente al empleo de técnicas disciplinarias coercitivas así como a técnicas de medición excesivas, etc. En este contexto se involucra a la enseñanza oficial de la lectura. Por ello los estándares de trabajo no pueden ser muy ambiciosos cuando las estrategias utilizadas en su enseñanza están fuertemente condicionadas por elementos mecanicistas.

SEGUNDA:

Es un hecho que en el currículum oficial de la Educación Primaria no se ignora la utilidad de la lectura como elemento para el manejo y control de la información. Su utilidad es evidente para el desarrollo de multitud de tareas

realizadas dentro y fuera del aula; razón que la justifica como una actividad trascendente en sí misma. Por ello, otorgarle a la lectura el calificativo de habilidad es considerarla como un proceso complejo e ilimitado que no puede reducirse al desciframiento exclusivo de textos. El valor más importante de esta habilidad es constituirse en mediadora para la adquisición de nuevos conocimientos así como de otras habilidades. Pero frente a esta concepción de la lectura como habilidad se abre una gran discusión sobre las condiciones como es enseñada, aprendida y utilizada, lo cual limita el espectro de realización educativa de los alumnos. El valor de la lectura se desvirtúa cuando se enseña sobre simples automatismos alejados de las posibilidades creativas, reflexivas y expresivas que puede tener. En conjunto, estas ideas deben animarnos a revalorar la ubicación de la lectura como habilidad básica en todo currículum escolar, fundamentalmente en el de la Educación Primaria.

TERCERA:

A pesar de los esfuerzos por lograr una didáctica especial de la lectura en la escuela primaria dividiéndola en varios tipos y modalidades, los efectos son muy parciales debido precisamente a ese afán excesivo para abordarla como aspectos independientes pero separados entre sí. En última instancia la preocupación central tanto de maestros como de alumnos es el logro de un objetivo parcial: la mecanización objetiva de la relación sonido-letra. Difícilmente

se integran las etapas de prelectura, lectura y relectura. La interpretación y la comprensión se conciben como situaciones aisladas de la enseñanza de la lectura. Si bien, para la enseñanza de la lectura resulta metodológicamente apropiado dividirla en aspectos en determinados momentos y circunstancias, se desencadena una problemática seria cuando ni maestros ni alumnos son capaces de integrar todos sus elementos. En suma, desde que se atomiza la enseñanza de la lectura, suponiendo además, erróneamente, que todos los alumnos la dominan al mismo nivel de destreza en cada grado escolar sin valorarla convenientemente, se determinan logros y efectos muy limitados del acto lector. Si a ello se agregan limitantes de recursos, de tiempo y de espacios adecuados para leer, entonces el alumno difícilmente percibirá los objetivos, los métodos y los tipos de lectura que podría utilizar, así como los beneficios que esta actividad le puede reportar.

CUARTA:

Reducir el aprendizaje de las Ciencias Sociales al dominio memorístico de datos ha resultado eficaz cuando se desea que el alumno recuerde fechas, nombres y acontecimientos de un currículum estrictamente informativo. Esta situación ha justificado el empleo de una metodología de la enseñanza y de la evaluación dirigida al dominio de datos específicos y acumulativos en extremo. El abandono de procedimientos dirigidos hacia una interpretación de las Ciencias

Sociales convierte a este cuerpo de conocimientos en una área sumamente dogmática, atemporal, determinista y estática. La dinámica interna de cada una de las disciplinas que la integran no incide ni en la metodología de enseñanza ni en la actitud científico-exploratoria que debieran asumir maestros y alumnos, pues las descripciones del libro de texto -casi el único apoyo didáctico- resuelven la escasez de recursos y limitan el empleo de procedimientos clásicos como la exposición textual y el copiado de frases y párrafos. Difícilmente se llega a diferenciar que los objetivos en las Ciencias Sociales son unos a nivel informativo, pero también incluye otros a nivel de procedimientos y del fomento consciente de actitudes socializantes; lo alarmante del caso es que estos últimos son desatendidos cotidianamente. El desconocimiento de conceptos que aluden a procesos socializantes, así como la incapacidad para participar en la búsqueda de soluciones para muchos de los problemas sociales en la época actual, es prueba fehaciente de la estrategia enciclopedista como se ha venido abordando el estudio de las Ciencias Sociales.

QUINTA:

Partiendo de la caracterización de una Ciencias Sociales cuyos principales objetivos le permitieran al alumno interpretar, comprender y actuar, resulta inobjetable la función que la lectura puede desempeñar aquí. Las posibilidades de aplicar un proceso de lectura enmarcado dentro de

las estrategias metodológicas propias de las Ciencias Sociales es oportuna pues por medio de ella se pueden iniciar, desarrollar o reestructurar procedimientos dirigidos a la búsqueda, a la concientización, a la comprensión, a la comunicación, a la investigación, al cuestionamiento, a la reflexión, a la toma de decisiones, al diálogo, a la convivencia y a la crítica; elementos todos ellos encausados al entendimiento del mundo social.

SIXTA:

Es muy común que cuando se instrumenta el trabajo sobre algún programa de estudios, la atención se dirija hacia los aspectos técnicos alusivos al planteamiento de los objetivos, de las actividades de enseñanza y de aprendizaje y de las tareas evaluatorias. Estos son elementos imprescindibles en el diseño curricular, sin embargo no puede ignorarse la importancia de otros elementos subyacentes al interior del diseño y que son capaces de determinar el tipo de participación de los actores del proceso educativo; además de la tendencia de las actividades desarrolladas, el compromiso asumidos por maestros y alumnos, el desarrollo de los canales de comunicación y otras situaciones más. Dichos elementos actúan como ejes rectores y están identificadas con posturas epistemológicas, psicológicas, comunicativas, sociológicas, filosóficas, etc., referidas todas ellas a la concepción y promoción del conocimiento. Por ello, el diseño de un proyecto curricular no puede ser concebido como una

serie de tareas técnicas y "neutrales" reducidas a la descripción más o menos sistematizada de un conjunto de contenidos. Tal situación equivaldría a suponer que no estamos capacitados como pedagogos para definir una postura ante la vida, ante el mundo, ante las relaciones sociales y, en suma, ante la educación del Hombre. Un pedagogo comprometido profesionalmente debe evidenciar los supuestos que subyacen a los productos de su trabajo; hacerlo nos ubica en una jerarquía entre profesionistas donde nuestra función social se encuentre justificada.

SEPTIMA:

Si bien la evaluación de un programa permite establecer las relaciones entre la justificación teórica y la producción de aprendizajes, esta relación no es casual ni azarosa, sino producto, entre otros factores, de un diseño elaborado sobre criterios bien concretos aunque en ocasiones pasen desapercibidos en su revisión. La posibilidad de apoyarnos en diversas posturas psicológicas, didácticas, epistemológicas, etc., para la elaboración de un programa es variada dependiendo de la tendencia pedagógica donde queramos ubicar nuestra práctica. De ahí que se deriven tantas tendencias pedagógicas como programas y proyectos curriculares existan -al menos teóricamente-. Pero independientemente de ello, un elemento debe exigirse a cada programa o proyecto curricular, y es la obligación del pedagogo a responder sobre los fundamentos utilizados en su elaboración.

Por ello, como la tendencia del proyecto de lectura era la participación del alumno en la elaboración de su conocimiento a partir del cuestionamiento de los saberes expresados en el libro de texto así como del de otros sujetos, la integración de las posturas constructivista, cognoscitivista y del trabajo grupal, resultaron congruentes con un programa cuyo principal objetivo fue sensibilizar al niño para que aprendiera significativamente, afianzara su calidad de sujeto en permanente comunicación con otros y fuera capaz de tomar decisiones.

OCTAVA:

Con el nombre de Lectura Participativa redefinimos, sobre todo, los roles de actuación de los sujetos lectores -maestros y alumnos-. La Lectura Participativa es aquel proceso de interpretación (desciframiento), comprensión y evaluación de los elementos morfosintácticos de un texto, así como de los procesos intelectuales, afectivos y creativos originados en el diálogo entre varios lectores (experiencia intrapersonal e interpersonal) con el fin de conocer su realidad. Este proceso no puede ser enseñado sobre automatismos, de ahí la versatilidad requerida en las actividades de trabajo, además de que aquí no es suficiente el esfuerzo individual sobre la técnica de leer, sino el rescate de la actividad grupal como agente regulador de la acción misma.

NOVENA:

Los rasgos más sobresalientes de la Lectura Participativa son:

- Es una lectura capaz de transformarse en un proceso significativo en cuanto el niño puede utilizarla como una estrategia de aprendizaje, de comunicación, de reflexión, de expresión y de creatividad.
- Sus principales etapas son leer, comunicar y escribir. Por ello exige saber descifrar un texto, interpretar, comprenderlo y valorarlo; saber hablar, dialogar, refutar y escuchar con atención; y, saber escribir. Su objetivo es recuperar las experiencias leídas a través de la discusión y del registro de hechos y de opiniones.
- Se concentra en lo que genera un texto, confrontándolo con la experiencia personal y colectiva, de ahí su concepción como una técnica de trabajo individual y grupal.
- Los principios de aprendizaje utilizados son la duda, el interés, el cuestionamiento, la reflexión, la búsqueda de soluciones, el acuerdo grupal y la responsabilidad compartida.
- Subyace un espíritu ideológico de lectura liberadora, por lo cual, implica una concepción pedagógica activa, humanizada y antidogmática.

- El docente es cuestionado permanentemente en cuanto a su propio proceso lector.
- Favorece la comunicación al ampliar los canales y no limitar la elaboración de los mensajes únicamente al profesor o al libro de texto. Es una lectura dialógica, promotora de la interacción.
- Modifica las actitudes para leer. De ser un acto obligatorio pasa a ser concientizado como un proceso favorecedor para la adquisición de nuevos conocimientos y, por lo tanto, que debe ser asumido en forma voluntaria y personal.
- Amplía la posibilidad de abordar diferentes versiones de un mismo hecho, confrontando diversos tipos de textos y de publicaciones.
- Acepta que el discurso impreso es una posibilidad de saber, pero que éste no es estático ni "acabado". Posibilita la ruptura entre las ideas del lector con las del autor de un texto.
- Utiliza como principal estrategia de trabajo, la re formulación de las ideas de un texto.
- Promueve permanentemente su utilidad como método para el aprendizaje.
- El valor de la palabra escrita tiene funciones precisas y diversificadas en cuanto se puede **LEER** y **DISCUTIR** su contenido.

DECIMA:

Después de haber aplicado el programa de lectura participativa en un grupo de alumnos de sexto grado de educación primaria, utilizando los lineamientos propios de los estudios cuasiexperimentales, pudo observarse que los objetivos generales y los propósitos del taller se lograron debido a la fuerza impulsora que generó el propio grupo al integrarse fuera de un horario de clases fijo. El grupo fue capaz de constituirse efectivamente como el medio donde los alumnos pudieron evidenciar los productos de sus lecturas. El incentivo de trabajo llegó a ser la interacción con los demás. De esta forma fue posible el rescate de informaciones, de datos y de acontecimientos sociales e históricos porque, además, resultaban significativos de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas del grupo. Pero tales beneficios no hubieran podido lograrse de haberse excluido de las actividades el interés de los alumnos por comentar los detalles de las lecturas respetando sus puntos de vista. Por otra parte, también fue crucial el apoyo de los padres de familia y de las autoridades educativas. Por último, se detectó que la disposición del maestro del grupo por las actividades planteadas en el programa encausó el interés del grupo y la necesidad de avanzar. De hecho, sin este interés es probable que el taller no se hubiese realizado.

DECIMA PRIMERA:

Si el niño dispone de la información suficiente, pero sobre todo si cuenta con las herramientas indispensables para acceder a dicha información, puede acudir entonces a la gran diversidad de fuentes que estén a su alcance sin sentirse limitado. La búsqueda de información le permitirá participar en la discusión y planteamiento de soluciones, aunque sea hipotéticamente, de algunos problemas sociales. Esto último es precisamente el principal valor aportado por el estudio de las ciencias sociales afianzada en elementos como la clarificación de los objetivos de los estudiantes en relación a lo que desean conocer de la sociedad. Pero aún más, es un hecho que los estudios sociales estructurados como área programática o como asignaturas independientes pueden verse estimulados favorablemente cuando se habilitan en grupo procedimientos para el estudio dirigido apoyados en elementos como la lectura, la discusión, la reflexión y sobre todo la participación.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo Ibáñez, Alejandro. Aprender jugando. Tomo I, Acevedo y Asociados, Consultores en Desarrollo Integral, México, 1982.
- Acevedo Ibáñez, Alejandro. Aprender jugando. Tomo II, Acevedo y Asociados, Consultores en Desarrollo Integral, México, 1985.
- Adler, Mortimer J. Cómo leer un libro, Instituto Politécnico Nacional, México, 1984.
- Aguirre Lora, María Esther et al. Manual de Didáctica General, Curso introductorio. 2a. ed., ANUIES, México, 1979.
- Andúeza, María. Dinámica de grupos en educación. 3a. ed., Trillas, México, 1983.
- Aranda, Gilberto. "Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de lectura?", en Cero en conducta, Educación y Cambio, A.C., México, 1986, No. 5.
- Atwood, Beth S. Cómo desarrollar la lectura crítica, 2a. ed., CEAC, Barcelona, 1984.
- Ausubel, David P. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México, 1976.

- Bany, Mary A. y Johnson, Lois V. La dinámica de grupo en la educación. Aguilar, Madrid, 1970.
- Bárcena, Andrea. Ideología y pedagogía en el jardín de niños. Océano, México, 1988.
- Bauleo, Armando. Ideología, grupo y familia. Folios, México, 1982.
- Bellenger, Lionel. Los métodos de lectura. Oikos-tau, Barcelona, 1979.
- Benejam Arguimbau, Pilar. "Los contenidos de ciencias sociales", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 168.
- Best, John W. Cómo investigar en educación, 9a. ed., Morata, Madrid, 1982.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. Grijalbo-CNCA, México, 1990.
- Bigge, M. L. y Hunt, M. P. Bases psicológicas de la educación. Trillas, México, 1970.
- Bleger, José. Temas de psicología (entrevista y grupos). Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
- Cañizo Cuevas, Gloria. Dinámica de grupos. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, México, s.f.
- Cámara, Gabriel. Impacto y relevancia de la educación básica: panorámica sobre el estado de la investigación. Centro de Estudios Educativos, México, 1983.
- Camarena C., Rosa María et al. "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal.", en Revista de la Educación Superior. ANUIES, México, 1985, No. 53.
- Campbell, Donald y Stanley, Julian. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- Castañeda Yañez, Margarita. Leer para aprender (Col. Guía del Estudiante), UNAM-SEP, México, 1986.
- Castrejón Díez, Jaime. "El sistema educativo mexicano.", en Perfiles Educativos. CISE-UNAM, México, 1983-Nueva Época, No. 2.
- Círculo de Lectores. Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente. Bogotá, 1980.
- CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos). Curso de lectura perceptiva. Mimeografiado, UNAM, México, s.f.

- CNTE-UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación, México, 1982.
- Coll, César y Solé, Isabel. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 162.
- COPLAMAR. Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000. Vol. 2: Educación. 2a. ed., Siglo XXI, México, 1983.
- Cubero, Rosario. "Los esquemas de conocimiento de los niños.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 165.
- Chadwick, Clifton. Tecnología educacional para el docente. Paidós, Buenos Aires, 1976.
- Charles Croel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación.", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1988, No. 39.
- Chehaybar y Kuri, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos. 2a. ed., CISE-UNAM, México, 1983.
- Chehaybar y Kuri, Edith. "Teoría general de grupos.", en Educación no formal para adultos. Algunos temas. CENAPRO, México, 1981, No. 8.
- Darrow, Fischer y Allen, R. Van. Actividades para el aprendizaje creador. Paidós, Buenos Aires, 1965.
- Delval, Juan. Creer y pensar. La construcción del conocimiento en el aula. Laia, Barcelona, 1989.
- Departamento de Educación Primaria (Gobierno del Estado de México). Lineamientos de lectura básica (fotocopiado). e.e., s.l., s.f.
- Díaz Guerrero, Rogelio y Emmite, Philip. Innovaciones en educación. Un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación. Facultad de Psicología-UNAM, México, 1986.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. I y II. Nuevas Técnicas Educativas-Santillana, México, 1983.
- Domínguez, Ricardo y Mayorga, Vicente. "La modernización en secundaria: cambiar para no transformar." en Cero en Conducta. Educación y Cambio, A.C., México, 1992, No. 31-32.
- Durán Ramos, Teresita et al. Métodos de evaluación, Escuela Normal Superior-Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, 1980.

- Eguinoa, Ane Ester. Didáctica universitaria de la lectura. Universidad Veracruzana, Xalapa, 1987.
- Enciclopedia del Estudiante. Tomo XI: Ciencias sociales. PROMEXA, México, 1984.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo III. Santillana, Madrid, 1975.
- Engelmayer, Otto. Psicología de la labor cotidiana en la escuela. Conocimiento psicológicos al servicio de una didáctica moderna. 3a. ed., Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- ENEP Iztacala-UNAM. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, 1989.
- Escotet, Miguel A. Estadística psicoeducativa. Trillas, México, 1973.
- Eusse Zuluaga, Ofelia. "La instrumentación didáctica del aula." en Perfiles Educativos. CISE-UNAM, México, 1994, No. 1.
- Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento." en Cuadernos de Formación Docente, ENEP Acatlán- UNAM, México, 1980, No. 13.
- Fernández, P. "Planteamiento metodológico de la tecnología educativa.", en Foro Universitario. STUNAM, México, 1981, No. 4.
- Finkelmen de Sommer, Maty y Dubovoy de Graber, Silvia. Biblioteca circulante en el salón de clase. Un sistema para crear el hábito de la lectura en el niño. 2a. ed., Extemporáneos, México, 1985.
- Follari, Roberto. Interdisciplinariedad. UAM Azcapotzalco, México, 1982.
- Fontán Jubero, Pedro. La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa. CEAC, Barcelona, 1980.
- Foucambert, J. Cómo ser lector, Laia, Barcelona, 1989.
- Franqueiro, Amanda. La enseñanza de las ciencias sociales. 7a. ed., Ateneo, Buenos Aires, 1984.
- Freinet, Célestin. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. 15a. ed., Siglo XXI, México, 1983.
- Fuentes Molinar, Olca. "Enseñanza media básica en México 1970-197 ", en Cuadernos Políticos, México, 1978, No. 5.
- Gago Huguet, Antonio. Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso. Trillas, México, 1977.

- Gómez Jiménez, Luis. Prontuario de legislación educativa. Galpe, México, 1979.
- García Cortés, Fernando. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. CISE-UNAM, México, 1983.
- GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). El poder de leer, 3a. ed., Gedisa, Barcelona, 1985.
- Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. Grijalbo, México, 1987.
- Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2a. ed., Morata, Madrid, 1989.
- Gimeno Sacristán, José. "Proyectos curriculares, ¿posibilidad al alcance de los profesores?", en Cuadernos de Pedagogía, Pontalba, Barcelona, 1989, No. 172.
- Glasse, William. Escuelas sin fracasos. Pax-México, México, 1971.
- González Núñez, J. de Jesús et al. Dinámica de grupos, Técnicas y tácticas. Concepto, México, 1978.
- González Urrutia, Alicia et al. Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. GNTÉ, México, 1984.
- Gray, William S. La enseñanza de la lectura y de la escritura, 2a. ed., UNESCO, s.l., 1963.
- Gronlund, Norman E. Medición y evaluación de la enseñanza. Pax-México, México, 1973.
- Gronlund, Norman E. Nuevas metas en la Reforma Educativa. 3a. ed., Pax-México, México, 1980.
- Heller, Agnes. "Verdad y conocimiento verdadero en ciencias sociales II.", en Mundo, Culturas y Gente. México, 1989, No. 11.
- Herbert Pérez, Guillermo. Cómo se aprende mejor a través de escuchar, leer y escribir. Universidad Autónoma de Querétaro, mimeografiado, 1985.
- Herrero G., Lucía. "La tecnología educativa, implicaciones en la educación y sus vínculos con la política educativa en la Universidad.", en revista Apuntes. Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco-UNAM, México, 1987, No. 19.
- Herrero G., Lucía. Hacia una metodología de la lectura. Fotocopiado. s.e., e.l., s.f.

- Hostie, Raymond. Técnicas de dinámica de grupo. Curso de sensibilización en las relaciones humanas. 3a. ed., Publicaciones ICCS, Madrid, 1979.
- Huerta Ibarra, José. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. Trillas, México, 1984.
- Huerta Ibarra, José. Organización Psicológica de las experiencias de aprendizaje. Trillas, México, 1984.
- INBA. Senderos hacia la lectura. Memoria del primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura. México, 1990.
- Jarolínek, John. Las ciencias sociales en la educación elemental. Pax-México, México, 1964.
- Jitrik, Noé. La lectura como actividad. 2a. ed., Premiá, México, 1984.
- Jitrik, Noé. Lectura y cultura. UNAM, México, 1987.
- Klausmeier, Herbert J. y Goodwin, William. Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. Harla, México, 1977.
- Ladrón de Guevara, Moisés. La lectura (antología). SEP-Ediciones El Caballito, México, 1985.
- Le Gall, André. Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento. 5a. ed., EUDEBA, Buenos Aires, 1969.
- León Gascón, José A. y García Madruga, Juan A. "Comprensión de textos e instrucción", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 169.
- López-Rubio, José Luis. "La pedagogía de la lecturización", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 175.
- Lozano Mascarua, Alicia. "El modelo behaviorista de objetivos en la planeación del currículo; algunas limitaciones para la tarea educativa.", en Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, 1985, No. 53.
- Luque Lozano, Alfonso. "Dialogar, comprender, aprender.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 170.
- Lurcat, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Gedisa, Barcelona, 1979.
- Maillo, Adolfo. Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma. 4a. ed., Teide, Barcelona, 1972.
- Martín, Elena et al. "Enseñar a aprender ciencias sociales", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 162.

- Martínez Lira, Lourdes. De la oración al párrafo. 2a. ed., Trillas, México, 1980.
- Mata, Oscar et al. La lectura (Apuntes para el primer curso de redacción). 3a. ed., UAM Azcapotzalco, México, 1987.
- Medaura, Julia Olga y Monfarrel de Lafalla, Alicia Estela. Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de habilidades. Humanitas, Buenos Aires, 1987.
- Medina Liberty, Adrián. "Las dimensiones psicológicas de la comunicación.", en Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. FCPyS-UNAM, México, 1993, No. 131.
- Michelll, Guillermo. Aprender a aprender. 3a. ed., Trillas, México, 1974.
- Morales-Gómez, Daniel A. La educación y desarrollo dependiente en América Latina, (Compilación). 4a. ed., Gernika, México, 1992.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe. Didáctica. Fundamentación y práctica. Progreso, México, 1977.
- Not, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. 5a. ed., Laia, Barcelona, 1984.
- Pansza, González, Margarita et al. Fundamentación de la didáctica. Gernika, México, 1986.
- Pansza González, Margarita et al. Operatividad de la didáctica. 2a. ed., Gernika, México, 1987.
- Peso, Ma. Teresa y Villarrubias, Pía. "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 171.
- Pichón-Riviére, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. 2a. ed., Folios, México, 1983.
- Frieto Castillo, Daniel. Elementos para el análisis de mensajes. ILCE, México, s.f.
- Frieto Castillo, Daniel. "La comunicación educativa como proceso alternativo.", en Perfiles Educativos. CISE-UNAM, México, 1984, No. 8.
- Quezada Castillo, Rocío. Escuchar con atención (Col. Guía del estudiante), UNAM-SEP, México, 1986.
- Quezada Castillo, Rocío. "¿Por qué formar profesionales en estrategias de aprendizaje?", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1988, No. 39.

- Ramírez, Juan Daniel. "Comprensión y diálogo en el discurso escrito.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1990, No. 179.
- Ramírez M., María Guadalupe. "Reflexiones en torno al papel del docente.", en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1986.
- Ramos Sánchez, Carmen. "Aprender queriendo.", en Cuadernos de Pedagogía. Fontalba, Barcelona, 1989, No. 162.
- Rodríguez, M. y De la Fuente, J.B. Psicología de las relaciones humanas. Morova, Madrid, 1974.
- Romero Noguero, Ma. Teresa. "La enseñanza elemental en México II. Siglos XVII-XVIII", en Pedagogía, Centro de estudios pedagógicos, A.C., México, 1972, No. 3.
- Ruffinelli, Jorge. Comprensión de la lectura. 2a. ed., Trillas, México, 1982.
- Sánchez, Benjamín. Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- Sánchez Vázquez, Alfredo. "Los sujetos del contrato escolar.", en Cero en Conducta. Educación y Cambio, A.C., México, 1985, No. 2.
- Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje.", en Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1983, No. 11.
- Santoyo, Rafael. "En torno al concepto de interacción.", en Perfiles Educativos. CISE-UNAM México, 1985, No. 27-28.
- Schaff, Adam. Historia y verdad. Grijalbo, México, 1974.
- SEP. Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto gratuitos de la escuela primaria para niños. Estudio preliminar. México, 1980.
- SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992.
- SEP. Español. Libro del maestro para cuarto grado, México, 1972.
- SEP. Español. Libro del maestro para sexto grado. México, 1972.
- SEP. Guía para el maestro. La salud. Cuarto grado. Educación Primaria. México, 1992.
- SEP. Guía para el maestro. Quinto grado. Educación Primaria. México, 1992.
- SEP. Guía para el maestro. Medio ambiente. Educación Primaria, México, 1992.

- SEP. Guía para el maestro. Sexto grado. Educación Primaria. México, 1992.
- SEP. Lenguaje II. Lectura en silencio. Curso de mejoramiento profesional para profesores de educación primaria en la República. México, 1971.
- SEP. Libro para el maestro. Quinto grado. México, 1982.
- SEP. Libro para el maestro. Sexto grado. México, 1982.
- SEP. Programas de Educación Primaria. Contenidos Básicos. Ciclo Escolar 1992-1993. México, 1992.
- SEP. Programa para elevar la calidad de la educación primaria. México, 1982.
- SEP. Tiempo de leer es tiempo de crecer. Rincones de lectura. México, 1988.
- Shaww, Harry. Cómo lograr mejores calificaciones. 30 sugerencias. Mc.Graw-Hill, México, 1988.
- Tirado Segura, Felipe, "La crítica situación de la educación básica en México.", en Ciencia y Desarrollo, CONACYT, México, 1986, No. 71.
- Tirado Segura, Felipe. "La educación básica y su sentido de ser con base en una propuesta curricular.", en Umbrales, ENEP Iztacala-UNAM, México, 1989, No. 4.
- Valls, Enric. "Los procedimientos. Su concreción en el área de historia.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1989, No. 168.
- Vázquez, Josefina Zoraida et al. Historia de la educación en México. SEP, México, 1980.
- Weiss, Eduardo. "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1990.", en Educación. CNTE, México, 1982, No. 42.
- Wells, Gordon. "Condiciones para una alfabetización total.", en Cuadernos de Pedagogía, Fontalba, Barcelona, 1990, No. 179.
- Zerzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.", en Ferfiles Educativos. CISE-UNAM, México, 1979, No. 9.

ANEXO I

EJEMPLO DE UNA PRUEBA CONSTRUIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA PARA MEDIR - EVALUAR- EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

CIENCIAS SOCIALES

INSTRUCCIONES: Escribe en la línea de la derecha la palabra o palabras que respondan correctamente a cada una de las cuestiones que se te dan.

1. Fue el medio de comunicación más usado desde el renacimiento: _____
2. Forma de gobierno en el cual el Rey decide todos los asuntos sin tomar en cuenta las opiniones del pueblo: _____
3. ¿ Qué celebraron en Estados Unidos el 4 de julio de 1776 ? _____
4. Fue el más importante de los generales que tuvieron los Franceses _____
5. Brasil fue una colonia que estuvo controlada por los : _____
(Se completan 10 preguntas o reactivos de este tipo).

INSTRUCCIONES: Escribe en el paréntesis de la derecha la letra de la expresión que complete correctamente cada una de las siguientes cuestiones.

11. Es una de las partes del mundo que más ha sufrido por el colonialismo ()
A) EUROPA B) AFRICA C) AMERICA D) AUSTRALIA
12. País del cual los ingleses obtenían té, seda, maderas finas, especias y algodón
A) FRANCIA B) HOLANDA C) CHINA D) INDIA
13. A fines del siglo XIX ya era la primera potencia industrial del Asia ()
A) CHINA B) TURQUIA C) JAPON D) COREA
14. Movimiento en el cual los obreros ingleses se unieron para presentar sus quejas ante el parlamento en forma escrita ()
A) CARTISMO B) REVOLUCION C) GUERRA D) MANIFIESTO

15. Al ser derrotado Napoleón, Italia se divide por segunda vez, quedando en el norte el reino ()
A) PAPAL B) PIEMONTE C) AUSTRIACO D) FRANCÉS
(se completan 20 reactivos de este tipo)

INSTRUCCIONES: Relaciona correctamente la columna de la derecha con la de la izquierda colocando en el paréntesis el número correspondiente.

- 31) Participó en la primera etapa de la Revolución China. () FRANKLIN ROOSEVELT
32) Año en que los revolucionarios rusos quitan el poder al Zar. () SUN YAT SEN
33) Organizó el partido político fascista. () 1911
34) El nazismo fue el partido político organizado en : () ALEMANIA
35) Presidente norteamericano que trató de resolver la crisis económica en 1929 () 1917
() BENITO MUSSOLINI

(Se completan 16 reactivos de este tipo) .

INSTRUCCIONES : Completa correctamente las siguientes cuestiones, de acuerdo a lo que hayas estudiado con tu maestro.

- 47,48.- ¿ Cómo se llevó a cabo la Guerra de Independencia en México ? _____

- 49.50.- ¿ Qué problemas debemos resolver los mexicanos para tener un México mejor ? _____

(Estos son los dos únicos reactivos de este tipo que se incluyen en toda la prueba)

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA PROFESORES QUE ATIENDEN EL SEXTO GRADO
EN EL NIVEL DE EDUCACION PRIMARIA.

Estimado profesor (a) :

Aquí le presentamos algunas preguntas, las cuales de
seríamos que usted nos hiciera el favor de responder.

Este cuestionario será utilizado para una investiga-
ción pedagógica. Por lo tanto, sus respuestas serán trata-
das en forma confidencial y anónima. El presente estudio
es realizado por pasantes de la Licenciatura en Pedagogía
egresados de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales
de Acatlán (UNAM).

Para el propósito del estudio es sumamente importante
su colaboración. Responda todas las preguntas en forma
veráz y lo más exactamente posible.

Le agradecemos de antemano su valiosa cooperación.

En las preguntas con alternativas marque con una X en el
paréntesis correspondiente aquélla que más se asemeje a
su situación o a su opinión.

PRIMERA PARTE.

1. SEXO: MASCULINO () FEMENINO ()
2. EDAD :
3. ¿ Tiene estudios Normalistas ? SI () NO ()
4. ¿ Cuántos años de servicio tiene ?
De 1 a 5 años () De 16 a 20 años ()
De 6 a 10 años () Más de 20 años ()
De 11 a 15 años ()
5. ¿ Con qué grado escolar ha trabajado en mayor frecuencia?
Primero () Cuarto ()
Segundo () Quinto ()
Tercero () Sexto ()

6. Número de alumnos que atiende actualmente ;
Entre 20 y 30 () Entre 41 y 50 ()
Entre 31 y 40 () Entre 51 y 60 ()
7. ¿ Qué otros estudios profesionales tiene ?
_____ . Ninguno ()

SEGUNDA PARTE

1. De los siguientes grupos de contenidos programáticos, marque aquél que Ud. le otorga mayor atención al trabajar en el aula. (Marque sólo uno en cada apartado).
- | | | |
|--|-----------------|----------------------|
| A) E. Artística () | E. Física () | E. Tecnológica () |
| B) G. Naturales () | C. Sociales () | E. Salud () |
| C) Aritmética () | Geometría () | Lógica () |
| Probabilidad y estadística () | | |
| D) Escritura () | Lectura () | Lingüística () |
| Literatura () Ortografía () Expresión oral () | | |
| E) Antropología () | Civismo () | Ciencia Política () |
| Geografía Humana () Economía () Historia () | | |
2. ¿Cuál de las siguientes actividades considera Ud. que se descuida más en la educación primaria ?
Aritmética () Escritura () Lectura ()
3. En este momento usted considera a la lectura como ;
Una forma de comunicación () Una habilidad ()
Una decodificación () Un hábito ()
Una mecanización () Una técnica ()
4. Escriba lo primero que le sugiera el término " Lectura Participativa " .

5. De los siguiente tipos de lectura, marque todas aqué - llas de las cuales Ud. conoce su concepto y su metodología ;
Lectura de calidad () Lectura de comprensión ()
Lectura de estudio () Lectura de rapidez ()
Lectura de "hojeo" () Lectura de resumen ()
Lectura ligera () Lectura de revisión ()
Lectura de palabra por palabra ()

6. De los tipos de lectura anteriores, escriba la que practican con mayor frecuencia sus alumnos. (Escriba sólo una).
7. ¿Dedica usted un tiempo específico en sus clases diarias para que los alumnos practiquen la lectura?
SI () NO ()
Si respondió SI, señale ¿con qué fin lo hace?
-
8. Señale usted tres actividades que rutinariamente conduce entre los alumnos para que ejerciten la lectura:
-
9. ¿Cuáles de los problemas siguientes son los más frecuentes a que sus alumnos se enfrentan al momento de leer en voz alta? (Marque todas las necesarias)
- | | |
|-----------------|---|
| Nerviosismo () | Agregan palabras al texto () |
| Angustia () | Cambian palabras del texto () |
| Miedo () | Omiten palabras del texto () |
| Rechazo () | Repiten palabras del texto () |
| Vergüenza () | Malformación del aparato fonológico () |
| Tamudean () | |
| Otros () | |
-
10. ¿Manejan sus alumnos otra bibliografía, aparte del libro de texto?
SI () NO ()
11. Si contesto Sí a la pregunta anterior señale qué tipo de bibliografía utilizan; si contesto NO, pase directamente a la pregunta 12.
-
12. ¿De qué tipo biblioteca hacen uso sus alumnos? Señale las que utilicen.
- | | |
|---------------------------|------------------------|
| Biblioteca circulante () | Biblioteca pública () |
| Biblioteca grupal () | Biblioteca escolar () |
| Biblioteca familiar () | Ninguna () |

13. ¿ Utiliza usted técnicas grupales para la práctica de la lectura ? SI () NO ()
Si contesto SI, señale cuáles :

14. ¿Con qué actividades evalúa usted los diversos tipos de lectura que practican sus alumnos ?

15. ¿En qué porcentaje su grupo de alumnos actualmente demuestra interés por la lectura ?
Menos del 25% () Entre el 50 y el 75% ()
Entre 50 y 75% () Más del 75% ()
16. ¿Cómo considera el "nivel de lectura" actual de su grupo?
BUENO () REGULAR () DEFICIENTE ()
17. ¿Consideraría necesario que sus alumnos tomaran un curso extraescolar sobre técnicas de lectura ?
SI () NO ()
¿ Por qué? _____

18. ¿ Ha tenido usted oportunidad de actualizarse en lo que se refiere a Métodos y Técnicas de Lectura, en los últimos cinco años ? SI () NO ()
19. ¿Qué información le agradaría a usted conocer, más a fondo sobre la lectura?

20. ¿Cree usted que la lectura es el factor determinante para la adquisición de aprendizajes significativos en todos los niveles escolares y en todos los tipos de educación (formal, no formal e informal) ?.
SI () NO ()
¿ Por qué ? _____

21. ¿Cuáles de los siguientes aspectos cree usted que los alumnos son capaces de dominar satisfactoriamente cuando concluyen sus estudios de educación primaria? Marque todos los que considere necesarios.
- Leer literalmente (traducir signos).
 - Captar la información más superficial.
 - Captar el propósito del autor.
 - Hacer generalizaciones sobre lo leído.
 - Sacar conclusiones .
 - Encontrar relaciones.
 - Emitir juicios sobre lo leído.
 - Controlar la velocidad de su lectura.
 - Interpretar problemas.
 - Seguir instrucciones.
 - Localizar datos específicos.
 - Interpretar planos y mapas.
 - Manejar enciclopedias.
 - Manejar el diccionario.
 - Manejar índices.
 - Manejar fichas bibliográficas.
 - Seleccionar la información obtenida.
 - Registrar la información obtenida.
 - Elaborar guías de estudio.
 - Leer por su propia cuenta.
 - Consultar en una biblioteca.
 - Manejar diferente bibliografía sobre un mismo tema
22. ¿Le agradó contestar las preguntas de este cuestionario?
SI () NO ()
23. ¿ Se le ha ocurrido ahora algo especial con respecto a la encuesta y que le gustaría mencionar ?
-
-
-

ANEXO III

EJEMPLO DE UNA PRUEBA CONSTRUIDA PARA VALORAR LA COMPRENSION DE LA LECTURA EN ALUMNOS DE LA ESCUELA PRIMARIA.

LECTURA DE COMPRENSION

4o. GRADO

EL SUEÑO DEL OSO

Al acercarse el otoño, los osos se alimentan copiosamente no por sentir hambre, o por voracidad, sino para engordar de modo extraordinario. Durante los meses de invierno, en que yacen dormidos como muertos en sus madrigueras, necesitan consumir cierta sustancia de sus cuerpos para sostener la vida. Ahora bien; la gran cantidad de grasa almacenada en el período de alimentación superabundante, les sirve de nutrición durante el largo ayuno por el que han de pasar.

Asimiladas en los meses de letargo las reservas de grasa que encierra su cuerpo, se despierta el oso macilento y malhumorado, sintiendo el aguijón del hambre; su piel está lacia y despelusada y, en tal estado, la fiera constituye un verdadero peligro para los exploradores o cazadores que se aventuran por los lugares que recorre; pero después de cierto tiempo, alimentándose de raíces, vástagos de árboles, de miel, etc., o devorando alguna presa viva que puede cazar, su piel se vuelve lustrosa, se redondea su cuerpo y vuelve a ser el magnífico oso de meses atrás.

EL SUEÑO DEL OSO

1. ¿Qué hace el oso al acercarse el otoño ?

2. ¿Cómo se encuentran los osos durante el invierno en sus madrigueras ? _____

3. Para sostener la vida mientras duerme, el oso necesita ciertas reservas. ¿ De dónde las consume ?

4. ¿De qué le sirve la gran cantidad de grasa almacenada?

5. ¿Cómo se despierta el oso después de su largo sueño?

6. ¿Qué siente al despertar?

7. ¿Cómo está su piel?

8. ¿De qué se alimenta entonces el oso?

9. ¿Cómo se vuelve entonces su piel?

10. ¿Cómo vuelve a ser el oso después de que su cuerpo se redondea ?
