



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“UNA MEJOR FORMACIÓN DOCENTE PARA LA
ENSEÑANZA Y FOMENTO DE LA LECTURA EN
LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

MARÍA DE LOURDES PÉREZ Y SOSA

ASESOR:

FRANSISCO JAVIER ÁVILA GUZMÁN

Enero 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

Con todo mi amor a mis hijas:
Fátima, Lucina y María que
representan para mí un constante
respeto a la superación y invitándolas a
que luchen siempre por sus sueños.

A Eduardo mi esposo por su
paciencia y cariño, por estar siempre
junto a mi, por haberme ayudado a
llegar.

Con todo mi amor, respeto y
admiración a mis padres, porque en
todo momento me dieron su apoyo y
crecieron en mí.

Con mucho cariño a mis hermanos:
Guillermo, Darío, Celene, Fátima,
Mérida y Claudia por su respaldo y
cariño en los momentos difíciles y
por los bellos momentos
compartidos.

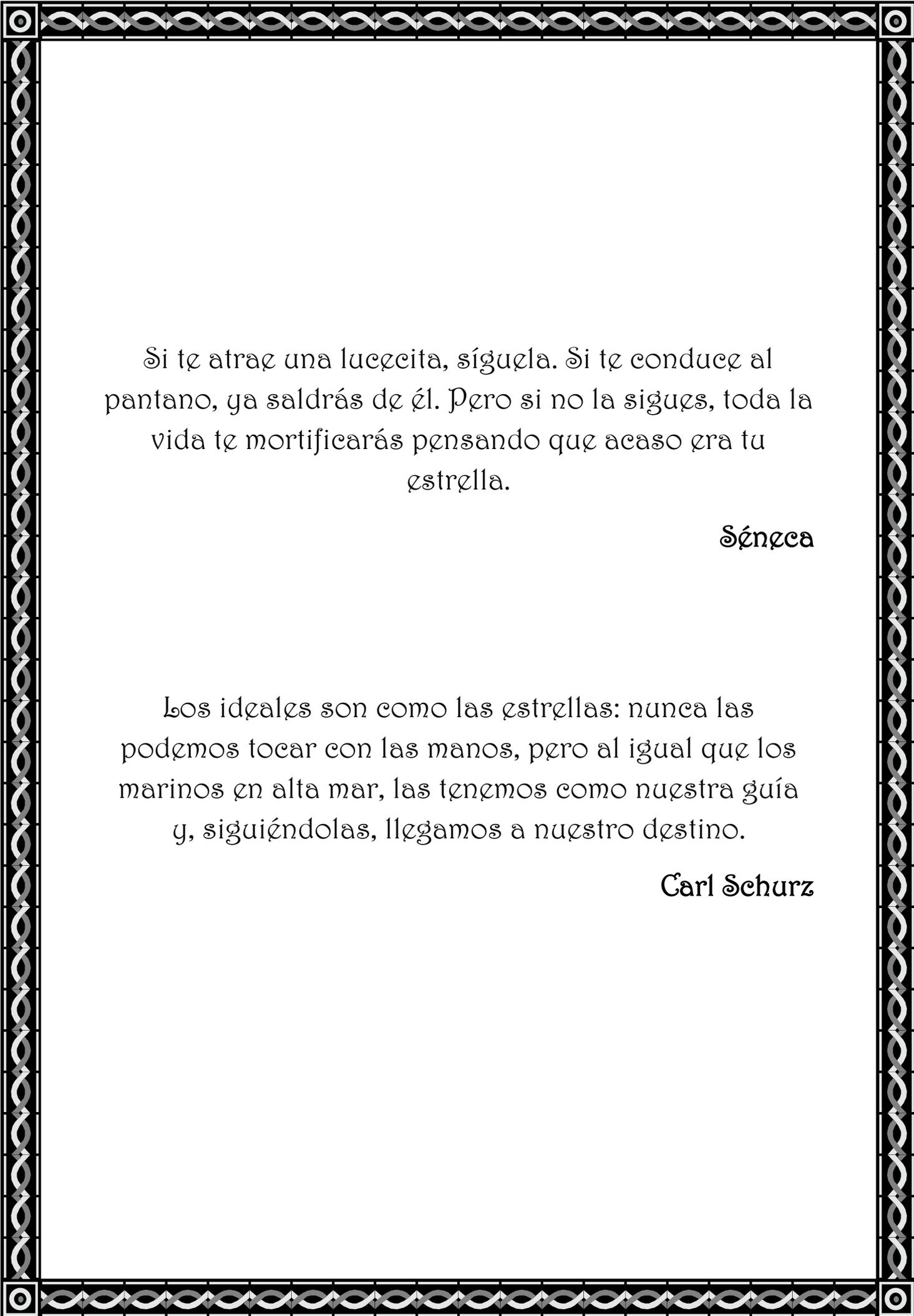
Con agradecimiento a mis suegros
por su apoyo en el momento que lo
necesité.

Con cariño y esperanza de un futuro
mejor a mi nieta Rebbea.

A mi asesor Francisco Javier Ávila
Guzmán por su paciencia y valiosos
consejos en la elaboración de este
trabajo.

A cada uno de mis profesores que
contribuyeron en mi formación
profesional así como a todos
aquellos profesores que me
formaron a lo largo de todo mi
aprendizaje.

Agradezco también a todas aquellas
personas cuya lista sería
interminable que de manera directa o
indirecta contribuyeron en mi
formación e instrucción escolar
desde su inicio hasta el momento en
que me encuentro ahora.



Si te atrae una lucecita, sguela. Si te conduce al pantano, ya saldrás de él. Pero si no la sigues, toda la vida te mortificarás pensando que acaso era tu estrella.

Séneca

Los ideales son como las estrellas: nunca las podemos tocar con las manos, pero al igual que los marinos en alta mar, las tenemos como nuestra guía y, siguiéndolas, llegamos a nuestro destino.

Carl Schurz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
I. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO	1
1.1. Teorías psicopedagógicas del aprendizaje	1
1.1.1. Psicología genético-cognitiva	1
1.1.2. Pedagogía constructivista	7
1.2. Enfoque comunicativo.....	12
1.2.1. Antecedentes	14
1.2.2. Competencia comunicativa	16
1.2.3. Principios rectores del enfoque comunicativo.....	27
1.2.4. El texto, contexto y el lector	30
1.2.5. Estrategias	34
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE.	37
2.1 Conceptos.....	37
2.2. Modelos de formación docente.....	42
2.3. La educación básica y el perfil de los maestros	49
2.4. El desarrollo profesional de los maestros	57
2.4.1. La profesionalización de los maestros como proceso permanente	58
2.4.2. Los componentes de una nueva propuesta para la formación y el desarrollo profesional de los maestros	61
2.5. Las concepciones del servicio en la formación de docentes	65
2.6. La integración de los sistemas estatales de formación de maestros y la coordinación del sistema nacional.....	80
2.7. La formación del docente como lector	83
II. MARCO CONTEXTUAL.....	87
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL.....	87
3.1. Antecedentes y desarrollo de la educación básica en México.....	87
3.2. Normatividad	94
3.3. Objetivos y políticas	97
3.4. Plan y programas de estudios de educación primaria	101
3.5. El instituto cultural Ámsterdam.....	121
III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	126
CAPÍTULO 4. DIAGNÓSTICO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	126
4.1. Planteamiento del problema y objetivos	126
4.2. Método de investigación	127
4.3. Población y muestra.....	130
4.4. Instrumentos de recopilación de datos	131
4.5. Análisis e interpretación de resultados	142

IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA	145
CAPÍTULO 5. TALLER PARA LA ENSEÑANZA Y FOMENTO DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	145
5.1. Las habilidades lectoras de los estudiantes de educación primaria	145
5.2. Las habilidades lectoras de los docentes	149
5.3. Propuesta de un taller para maestros sobre cómo mejorar las habilidades lectoras en el docente y cómo transmitir las al educando	151
5.3.1. Objetivos	151
5.3.2. Estructura temática	153
5.3.3. Contenido académico a trabajarse por unidad	155
CONCLUSIONES	171
BIBLIOGRAFÍA.....	178
ANEXO: GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	185

INTRODUCCIÓN

El tema de tesis: Una mejor formación docente para la enseñanza y fomento de la lectura en los alumnos de educación primaria, se ha elegido, debido a que con la experiencia personal y profesional, desarrollada en el sistema educativo, he observado que en general los alumnos en este nivel no son constantes con relación a la práctica de la lectura, por consiguiente; esto repercute en su formación educativa ya que en algunos casos los discentes no comprenden cabalmente lo que leen y por consecuencias; al presentar una evaluación escrita los índices de reprobación se elevan. En muchas ocasiones al revisar los exámenes (en presencia del discente), se observa que no es porque el discente no dominara el contenido académico, sino porque simple y sencillamente no se leyeron correctamente las instrucciones de lo que debía hacerse y por lo tanto, no se hizo bien.

También se ha observado, con las evaluaciones a los profesores y por información de ellos mismos, que desconocen el sustento teórico del enfoque comunicacional planteado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar). Por consiguiente, al no contar con suficiente información, no se sienten capacitados y seguros de hacerlo correctamente.

El hecho de que los discentes no hayan alcanzado el dominio de las habilidades comunicativas básicas, destaca la necesidad de evaluar si verdaderamente se desarrollan tales habilidades en los educandos y en caso de no ser así, trabajar con los profesores respecto al tema, para que se den cuenta de la importancia de replantear los métodos que ellos han venido tratando, para mejorar su práctica educativa y por ende los procesos de adquisición de estas habilidades entre los educandos.

Desde el punto de vista normativo y de política educativa, el tema es muy importante, ya que es responsabilidad de todos, inculcar en los niños una conciencia que se traduzca en una actitud favorable hacia la correcta lectura y en

general de la adquisición de habilidades comunicativas, lo cual es considerado como parte fundamental de la política educativa.

Los resultados que se desprendan de esta investigación podrán ser útiles para aquellas instituciones educativas que deseen encontrar una alternativa que permita fomentar una mejor formación docente para la enseñanza y fomento de la lectura en los alumnos de educación primaria.

El objetivo es analizar por qué los alumnos de educación de primer y segundo grado de primaria no han desarrollado las habilidades para la comprensión lectora y qué conocimientos, competencias o habilidades deben desarrollarse en el docente para que éste fomente la comprensión lectora.

Al respecto se plantea la hipótesis de que los alumnos en la escuela primaria no han desarrollado adecuadamente las habilidades para la comprensión lectora porque la formación docente no es adecuada para la enseñanza de estas habilidades.

Para comprobar esta hipótesis y lograr el objetivo planteado, la investigación se desarrolla de la siguiente manera:

En la primera parte se expone el marco conceptual y teórico. En el primer capítulo se hace un estudio del aprendizaje y el enfoque comunicativo, incluyendo sus antecedentes, las competencias comunicativas, sus principios rectores y la relación entre el texto, contexto y el lector.

En el segundo capítulo se consideran los aspectos más relevantes de la formación docente, tales como sus conceptos, los modelos de formación docente, la educación básica y el perfil de los maestros, el desarrollo profesional de los maestros, los servicios de formación docente, la integración de los sistemas estatales de formación de maestros y la coordinación del sistema nacional y la formación del docente como lector.

En la segunda parte se presenta el marco contextual de la investigación, así, en el tercer capítulo se exponen los antecedentes y desarrollo de la educación básica en México, su normatividad, los objetivos y políticas, el plan de estudios y programas de educación primaria, especialmente en el área de español para el primer y segundo grados; también se incluye una descripción del Instituto Cultural Ámsterdam que es la escuela objeto de estudio.

En la tercera parte se desarrolla la metodología para la investigación, para lo cual en el capítulo cuarto se presenta el diagnóstico: análisis e interpretación que incluye el planteamiento del problema y objetivos, el método de investigación, la población y muestra, los instrumentos de recopilación de datos y el análisis e interpretación de resultados

En la cuarta parte se presenta la propuesta pedagógica. Para tal efecto, en el quinto capítulo se hace referencia a las habilidades lectoras de los estudiantes de educación primaria y de los docentes; posteriormente se desarrolla la propuesta de un taller para maestros sobre cómo mejorar las habilidades lectoras en el docente y cómo transmitir las al educando.

Por último, se presentan las conclusiones derivadas de la investigación.

I. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

1.1. TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE

Como marco teórico para este estudio se analizan los fundamentos psicológicos de una nueva concepción educativa dentro del marco de la Psicología Cognitiva y del constructivismo pedagógico.

1.1.1. PSICOLOGÍA GENÉTICO-COGNITIVA

Desde la mitad del Siglo XX y hasta nuestros días se han impuesto principios de la Psicología Genético-Cognitiva. En las últimas décadas, la Psicología Cognitiva ha venido aportando una serie de modelos explicativos, metodologías y estrategias que han suscitado expectativas tanto en el campo de la investigación como en la práctica educativa. Entre sus representantes se pueden citar a Piaget y Ausbel.

Para Piaget el problema central surge desde la epistemología, la pregunta que él intenta responder es: ¿Cómo en la relación sujeto-objeto, la estructura con la que el sujeto se enfrenta al objeto se ha adquirido? Por lo tanto de lo que se trata, es de reconstruir su efectiva construcción, lo cual no es asunto de reflexión, sino de observación y experiencia y equivale a seguir paso a paso las etapas de esa construcción, desde el niño hasta el adulto.¹

La teoría psicogenética de Jean Piaget ha sido de gran interés por sus implicaciones en la educación, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias básicas y del lenguaje; que basada en una multitud de hechos experimentales y análisis profundo demuestra y explica el desarrollo cognoscitivo del niño. La epistemología enriqueció a la psicología y pedagogía

¹ LaCasa, Pilar. *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Visor, Madrid, 1999, p.51

infantil, al proporcionar una base teórica que fundamenta científicamente las características del desarrollo.

Los trabajos de Piaget están contruidos alrededor de un eje central, la elaboración de una teoría del conocimiento. Los problemas son reformulados por él, de manera que pueden ser abordados científicamente. La pregunta central que se hacía Piaget para construir su epistemología científica es: ¿Cómo se pasa de un estado menor de conocimiento a un estado de mayor conocimiento?

Se pone mayor énfasis en la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento y en el carácter constructivo y progresivo en la elaboración de estructuras de conocimiento.

Para responder a la pregunta planteada, Piaget dice que el conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que, a diferentes momentos de su desarrollo, alcanza formas de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que integran y superan las anteriores. Las formas de equilibrio más estables de los seres vivientes son las estructuras de la inteligencia.

Algunos de los conceptos clave para Piaget son: El sujeto y su actividad (sujeto cognoscente), las estimulaciones del medio (objeto de conocimiento) y los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio que le rodea.

La noción de interacción se refiere a la naturaleza misma de las relaciones entre el sujeto y el medio, en tanto que el proceso dialéctico es permanente. El sujeto actúa sobre el medio para transformarlo pero, a su vez, en su contacto se transforma a sí mismo. Por su parte, el medio proporciona estimulaciones al sujeto y le presenta resistencias a sus acciones. El objeto existe pero sólo se puede conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisociable de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los

intercambios. Así pues, el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción. La noción de construcción de la teoría piagetiana es fundamental y hace referencia tanto al papel de la actividad del sujeto como al carácter progresivo de la elaboración de las estructuras del conocimiento: lo adquirido en un momento dado se conserva pero al mismo tiempo se modifica lo suficiente para ser integrado en un nivel superior más complejo, que lo supera y abre nuevas posibilidades. Este proceso se desarrolla indefinidamente llegando en diferentes momentos a niveles óptimos de funcionamiento que constituyen ciertos estados de equilibrio.

Los procesos de interacción son regulados por un mecanismo, que Piaget llama equilibración, que constituye otro concepto epistemológico y psicológico fundamental: todo sujeto está dotado de un sistema de regulaciones que le permite reaccionar y compensar las perturbaciones generadas por la asimilación de nuevos aspectos del medio.

Para Piaget, todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos. El niño que asiste a la escuela, aprende ciertas habilidades y hábitos, incorpora valores y formas de relacionarse con las personas y objetos, aprende a identificar problemas, etc. El niño en edad escolar conoce cosas nuevas y amplía sus conocimientos anteriores sobre otros, se puede decir que por lo tanto, la actividad cognoscitiva está inserta en cualquier actividad que el niño realiza; los objetos que conoce y cómo los conoce son problemáticas inherentes en su formación.

Esta teoría se basa en la hipótesis de que nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización. Lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino transformar y su mecanismo es esencialmente operatorio. Ahora bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras del conjunto (reversibles, etc.), si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la

inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más.²

Al respecto, Piaget se preocupa por indagar las relaciones existentes entre el individuo y el medio; las cuales se representan en el campo del conocimiento por la lógica y la matemática, por un lado, y por el estudio de las leyes físicas, por el otro. Con respecto a la lógica y la matemática, éstas forman un conjunto de normas válidas de carácter deductivo, las leyes físicas requieren de la experimentación y de los enlaces causales para determinarlas.

La experiencia lógica (que es normativa) se remite a la contribución del sujeto, la experiencia externa (que es constativa) se ubica en la realidad objetiva. Al observar las relaciones entre la lógica y la física se adopta la posición epistemológica intermedia entre el espíritu y el universo (entre sujeto y medio) llamada interaccionismo relativista.

Al mismo tiempo que toma del racionalismo la participación del sujeto, también acepta las influencias del medio para generar el conocimiento; de esta manera el interaccionismo, que se define como una de las aproximaciones a la investigación sobre el desarrollo intelectual que enfatiza como foco de estudio *las interacciones entre individuos dentro de una cultura* en lugar de sobre *el individuo*³, se coloca en el justo medio y concibe la formación del conocimiento como una interpretación de la lógica y la experiencia humana.

En la postulación interaccionista del conocimiento, existe la dimensión constructivista que consiste en determinar los mecanismos que intervienen en la formación del conocimiento. De este modo, el conocimiento adopta diferentes formas durante su adquisición. El objeto de la epistemología genética es el estudio de la acumulación del conocimiento en las diversas etapas que atraviesa el sujeto. Durante la primera etapa en la organización del conocimiento el sujeto

² Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología". En *Introducción a la Epistemología*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, México, 1998, p. 15.

³ Godino, Juan y Salvador Llinares, "El interaccionismo simbólico en educación matemática", *Revista Educación Matemática*, Vol. 12, nº 1: 70-92.

carece de los elementos necesarios para lograr una distinción de los objetos. Al respecto, se observa la necesidad de establecer un puente que una al sujeto con el medio ambiente. Sin lugar a dudas, ese lazo lo constituye la acción, la cual va a dar lugar a los intercambios entre el sujeto y el objeto.

Al principio, el sujeto está centrado en su propia actividad y al alcanzar la cima del desarrollo se descentra, abandonando de esta manera el egocentrismo y conquistando la objetividad y/o reciprocidad. Piaget propone un marco conceptual psicológico para explicar el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia. Dentro de este marco formula problemas sobre la naturaleza de la inteligencia infantil.⁴

Para él, el desarrollo intelectual es un proceso de reconstrucción del conocimiento el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel; algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

Es el proceso de asimilación y acomodación los que permiten que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio (patrones de pensamiento más complejos); cuando las posibilidades para la interacción con el ambiente se extienden, el niño puede asimilar con mayor facilidad el ingreso de la información externa a un marco de referencia que no sólo se ha agrandado, sino que también se ha integrado más. Al enfrentarse de nuevo al ambiente, el niño recibe nuevos estímulos que desarrollan sus estructuras internas. De este modo el desenvolvimiento intelectual puede ser visualizado como un proceso continuo en espiral en el que el equilibrio es la fuerza motora que subyace a esta adaptación del individuo al medio ambiente. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra un estado de nuevo equilibrio.

⁴ Cfr. Piaget, Jean. *Psicología del niño*. 12ª Edición, Ed. Morata, Madrid, 2002, pp. 33-35.

Piaget encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales. Niños de una misma edad reaccionan de una manera similar. Por lo que Piaget clasificó los niveles del pensamiento infantil en cuatro períodos que se describen en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 3
PERÍODOS DEL PENSAMIENTO INFANTIL

PERÍODO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensoriomotriz	De nacimiento hasta los 2 años	Coordinación de movimientos físicos preverbales y prerrepresentacional.
Preoperatorio	De 2 a 7 años.	Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico.
Operaciones concretas	De 7 a 11 años.	Pensamiento lógico pero limitado a la realidad física.
Operaciones formales	De 11 a 15 años.	Pensamiento lógico abstracto e ilimitado.

FUENTE: Elaboración propia de acuerdo con: Cueli, José. Teorías de la Personalidad. 3ª Edición, Ed. Trillas, México, 1990, pp. 418-420.

Cada etapa incluye un período de formación, es un logro en sí mismo y sirve de punto de partida para la siguiente. El paso de un período a otro es gradual, no hay rompimiento. Las estructuras y las operaciones cognoscitivas se continúan en cada período, se conservan las del anterior y sirven de base a las transformaciones subsecuentes. La edad en que se logra cada etapa es variable y en ello hay una influencia ambiental determinante.

Piaget destaca que sólo en la libertad se da la personalidad integrada por estructuras cognoscitivas y normas morales capaces de regular la conducta en un clima de respeto. Según sus propias palabras a la educación le corresponde formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.

El ideario pedagógico de Piaget postula que la educación es una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural; es decir el proceso de formación del hombre requiere de un medio social adecuado para llevarse a efecto. El medio social es una de las cuatro condiciones interdependientes que originan el desarrollo cognoscitivo.

Desde este punto de vista concierne a la familia, a la institución escolar y a las escuelas en general completar la labor educativa, ya que la primera no alcanza los resultados deseables y las otras no brindan los elementos necesarios para que los educandos afronten situaciones y problemas. En estas circunstancias, se impone replantear el papel de la escuela para que se convierta en una institución formativa por excelencia, que no descuide el desarrollo intelectual y afectivo del sujeto.

Consecuentemente, la escuela tendría que convertirse en el vehículo de la formación intelectual y moral del educando para que cumpla con el gran compromiso de potenciar las capacidades del sujeto y de insertarlo en la sociedad.

1.1.2 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

En términos generales se puede decir que el constructivismo es: La idea que mantiene el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos-. No es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.⁵

⁵ Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Ed. Aique Didáctica, Argentina, 1999, p. 21.

Así, el punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

Esto significa que se conoce la realidad a través de los modelos que se construyen para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

En las últimas décadas han emergido varios enfoques dentro del constructivismo, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo se facilita mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos se pueden encontrar desde un constructivismo radical y organísmico hasta un constructivismo social y contextualizado.⁶

Para el constructivista radical los alumnos aprenden a través de una secuencia uniforme de organizaciones internas, cada una más abarcadora e integrativa que sus predecesoras. Para promover el aprendizaje, el profesor o diseñador del curriculum trata de acelerar el paso de la reorganización ayudando a los estudiantes a examinar la coherencia de sus actuales formas de pensar.⁷

Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

Detrás de esta posición social y contextualista, es posible identificar una perspectiva situada, donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad,

⁶ LaCasa, Pilar. Op. cit., p. 52.

⁷ López Pérez, Ricardo. "Constructivismo Radical: De Protágoras a Watzlawick". En *Tradicón y cambio en la Psicopedagogía*. Ed. Careaga, Universidad de Chile, 2001, pp. 27-35.

donde la adaptación no es del individuo al ambiente sino que son el individuo y el ambiente los que se modifican mutuamente en una interacción dinámica.

Desde luego, que dentro de este constructivismo de carácter más interactivo, es posible encontrar perspectivas diversas, desde posturas neo-marxistas, pasando por la cibernética, el enfoque socio-histórico vygotskiano, hasta aquellos que rescatan el pragmatismo de Dewey.

Hasta principios de siglo, las concepciones epistemológicas realistas o empiristas, y consecuentemente las teorías del aprendizaje asociacionistas, eran dominantes en la epistemología y la psicología. Sin embargo, durante el presente siglo ha ido creciendo tanto a nivel epistemológico como psicológico, una fuerte corriente de oposición a dichas concepciones.

La teoría cognoscitiva y el enfoque sociocultural, (representado principalmente por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky) ofrecen grandes posibilidades a la educación de nuestro país. Aunque no se niega que hay docentes que trabajan brillantemente conforme a la metodología del enfoque sociocultural cognoscitivo (intuitiva o empíricamente), se considera que para muchos docentes les exigirá un nuevo rol y una reconceptualización y clarificación de su práctica educativa.

Basada en el constructivismo, la pedagogía de base constructivista, también llamada operatoria, surge como una opción distinta de la pedagogía tradicional. Se la llama operatoria en alusión a las operaciones mentales de nivel cada vez más complejo que el niño realiza para comprender su mundo circundante, „convirtiendo el universo en operable, es decir, susceptible de ser racionalizado’.

Las principales características de la pedagogía constructivista son las siguientes:

1. El saber es consecuencia de una construcción propia en la que intervienen mecanismos internos (estructuras cognitivas) y externos (factores sociales, culturales, históricos y escolares, entre otros). La lengua es el instrumento de comunicación por excelencia. Importa saber usarla en

diferentes situaciones comunicativas. Sería absurdo presentarla como algo cuyo conocimiento se puede agotar en un momento dado. En la vida, todo individuo enfrenta situaciones inéditas en las que lo que diga y cómo lo diga será determinante. El ejercicio eficaz de la lengua es un reto que termina con la muerte del sujeto.

2. Los nuevos conocimientos se integran con los anteriores y sirven para resolver problemas concretos. El punto de partida para enseñar la lengua es el capital comunicativo del alumno. Por más pobre que se suponga que es, el estudiante ya posee una competencia comunicativa, cuyo dominio pueda ser hasta cierto punto inconsciente, que ha desarrollado en la escuela, pero también en el uso lingüístico cotidiano en su comunidad y por el contacto que tiene con los medios de información. Por ejemplo, al ingresar a bachillerato, dado un conjunto de textos, es capaz de identificar modos discursivos (narración, descripción, argumentación); variados géneros textuales (poema, cuento, nota informativa, anuncio, invitación); funciones sociales que cumplen algunos textos (históricos, literarios, de geografía, divulgación científica).

Esta competencia conlleva la capacidad de inferir el propósito del texto, el tipo de enunciados y enunciatario y otros elementos de la situación comunicativa, todo ello necesario para resolver problemas de producción y comprensión textual.

3. Los errores juegan un papel importante en el proceso de comprensión cognitiva y de las estrategias de aprendizaje, porque son resultado de un recorrido mental en el que el sujeto reconoce el origen de los problemas y elabora estrategias para resolverlos. En esta línea trabaja la metacognición, elemento fundamental del aprender a aprender. Si se acepta que los procesos de comprensión y producción textuales son recurrentes, esto es, no son lineales, sino que el individuo avanza y retrocede para efectuar diversas operaciones (verificar la coherencia o la cohesión al escribir, localizar algún elemento de la lectura que haya pasado inadvertido y sea necesario para seguir el texto, etc.), los errores no pueden considerarse en su sentido tradicional, sino plantearse como problemas

propios de la construcción del conocimiento y, por supuesto, de las habilidades de comprensión y producción textual.

4. Los conocimientos en general implican pasar por el razonamiento. La historia, la literatura o la geografía, por mencionar sólo algunos ejemplos, se presentan como propuestas sujetas a comparación, raciocinio y crítica. El conocimiento social y humanístico es tan dinámico como el de las ciencias naturales y experimentales. Constantemente surgen nuevas perspectivas de análisis que permiten estudiar la cultura desde muy diversos ángulos. En la escuela se elige una perspectiva, pero ésta no se presenta como la única válida. Por lo demás, el alumno constata las diferencias a través de los trabajos de investigación documental, incluso en las posiciones que frente a la historia o la literatura tienen sus maestros.

5. La solución presentada por el alumno puede ser diferente de las propuestas por el maestro, y no por ello deja de ser válida. En cuestiones de escritura, la estructura de superficie de un texto solicitado por el profesor, nunca va a ser idéntica de la que él o los demás compañeros del grupo hayan obtenido. Por ejemplo en la redacción del sentido global de un texto, solicitada inmediatamente después de una primera lectura de corrido, con una extensión predeterminada. Lo que importa que se haya captado es precisamente el sentido del texto, independientemente de las palabras con que cada quien lo exprese. Desde luego que habrá diferencias entre los escritos producidos en clase, pero éstas se comentan de manera grupal, como parte del proceso de aprendizaje.

De igual manera, la interpretación de un poema puede variar significativamente del maestro al alumno. El horizonte de saber de cada uno, sus vivencias e ideología intervienen en cada lectura. Tratándose de un poema, la carga subjetiva aumenta, porque es un texto que apela a la sensibilidad, es decir, a la individualidad.

6. Propicia a través de diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje debidamente planificadas, la actividad del alumno es el centro de la clase.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son la herramienta más importante del profesor en su objetivo de propiciar el conocimiento. El diseño, aplicación y evaluación de las estrategias empleadas en el aula, son de las tareas más relevantes para un profesional de la docencia.

La enseñanza debe apuntar fundamentalmente *no* a lo que el alumno ya conoce o hace *ni* a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que debe ser constantemente exigente con los alumnos y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Al mismo tiempo, *esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo de instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten a los alumnos a superar esas exigencias, retos y desafíos.*⁸

1.2. ENFOQUE COMUNICATIVO

En las últimas décadas han sido desarrolladas diversas teorías que se han utilizado exitosamente como fundamento en las metodologías y técnicas para la enseñanza.

Por otra parte, el docente necesita desarrollar permanentemente técnicas que respondan mejor a los requerimientos actuales de comunicación e información de los discentes.

Retomando estas propuestas teóricas y buscando responder mejor a los requerimientos prácticos de la escuela, se retoma el *enfoque comunicativo* en la enseñanza. Con la implementación de este enfoque se promueve en el docente la utilización de técnicas de enseñanza variadas y en el discente se logran aprendizajes más efectivos.

⁸ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002, p. 53.

El enfoque Comunicativo es un método de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita de progresión y que se adapta a las necesidades de los estudiantes. Este modelo de competencia comunicativa implica el uso de competencia gramatical (exactitud del enunciado), competencia sociolingüística ((usa las normas sociales de la lengua) y competencia estratégica (usa elementos verbales y no verbales suficientes para comunicarse)

Este método se conoce también con el nombre de enseñanza comunicativa de la lengua, con esta metodología se pretende capacitar al alumno para una comunicación real. Con este propósito se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El aula como espacio comunicativo, la lengua es el elemento clave del currículo, que con recursos, espacios y prácticas discursivas y didácticas favorables, tiende a favorecer enormemente el aprendizaje por la vía de la comunicación en la acción.

Este enfoque comunicativo permite el desarrollo de la lengua porque favorece las destrezas de: autoafirmación de las necesidades y derechos del sujeto, regula, orienta y da seguimiento al proceso en cada clase, hay una relación espacio/temporal de los hechos, las acciones y los escenarios; se permite la proyección para identificar sentimientos, necesidades y riesgos, y hay una propuesta de simulación para proponer hipótesis y predecir acontecimientos. Todas estas destrezas se trabajan por medio de la Compresión de los sonidos, palabras, mensajes de la lengua, la expresión del vocabulario y el uso adecuado de la Morfosintaxis en forma oral y escrita.⁹

La enseñanza de lengua no se debe limitar a la repetición, memorización de sonidos, fonemas, sílabas o palabras sueltas sin contextos, frases, oraciones, proporciones, o simples repeticiones formales de vocabulario, reglas, funciones;

⁹ Martínez, L .M, *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa, Supuestos de los Profesores de Básica Primaria*, centro Editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2006.

todos estos elementos son necesarios para el alumno, pero son innecesarios que el alumno aprenda a utilizar estos conocimientos metalingüísticos que cambian cada cierto tiempo. En sentido general, el enfoque Comunicativo se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

Para comprender mejor las características del enfoque comunicativo y su importancia en la enseñanza de la lectura en los siguientes puntos se describen sus antecedentes, lo que es la competencia comunicativa, sus principios rectores, la relación entre el texto, el contexto y el lector, así como las principales estrategias.

1.2.1. ANTECEDENTES

El origen del enfoque comunicativo tiene que ver de forma fundamental con las teorías lingüísticas orientadas hacia el estudio de los usos comunicativos de las personas y de lo que *hacen* los hablantes (o escribientes) con la lengua, en oposición a las teorías lingüísticas centradas en el estudio de la lengua como sistema abstracto. Esta oposición en las maneras de estudiar y concebir la lengua constituyó un parteaguas en la lingüística contemporánea, por lo que hablar de ello será el punto de partida obligado en este capítulo, sobre todo porque ambas corrientes siguen teniendo gran influencia en el ámbito académico.¹⁰

La lingüística tradicional tuvo a la gramática, de origen grecolatino, como uno de sus ejes fundamentales. La investigación lingüística consistía en estudiar los manuscritos antiguos, puesta para restaurarlos se apoyaba en el comentario de textos y en tratados gramaticales que permitían aclararles dudas a los lectores. Otro objeto de la lingüística tradicional fue la descripción del desarrollo histórico de una lengua (filosofía), es decir, del estudio **diacrónico** (a través del tiempo) para observar su evolución.¹¹

¹⁰ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. Op. Cit., p. 13.

¹¹ Ibid., p. 14.

Así, una primera aproximación nos lleva a estudiar el lenguaje en su aspecto evolutivo. La pregunta por el origen de algunos vocablos, el desarrollo de las expresiones y de las grafías, dieron a la lingüística diacrónica su objeto de estudio. Diversas teorías explicarían por qué las lenguas romances, por ejemplo, fueron cambiando hasta lo que ahora son. La más interesante sea, tal vez, la posición del movimiento romántico: las lenguas han cambiado teniendo en cuenta la comodidad del hablante: el camino del cambio tiene una sola meta, y ésta es sentirse bien sin esforzarse demasiado.

El estudio diacrónico ha posibilitado también fechar documentos y hasta canciones populares tradicionales, convirtiendo el estudio en un apasionante juego de detectives con pistas científicas. Por sobre todo, ha mostrado cómo un estadio lingüístico determinado responde a una idiosincrasia específica.¹²

Por otro lado, hay que destacar que la lingüística tradicional es normativa por antonomasia. Se basa en la lengua culta exclusivamente, en un intento de prescribir unas normas que fijen la lengua a un nivel estándar que se entiende como prácticamente culto. En relación a las lenguas romances es una gramática calcada literalmente del latín, y en menor medida del griego, que lo que realmente propugna a nivel teórico es la adaptación de la lengua romance a la gramática latina, con sus peculiaridades y sus fallos. Es una gramática incoherente y antieconómica pero muy exhaustiva que sólo deja de lado los fenómenos del habla en su intento de marcar un camino a seguir por la lengua.

De hecho, la gramática tradicional se definió como „el arte de hablar y escribir correctamente’, de ahí que tenga un carácter **prescriptivo** o **normativo**, en tanto que determina en qué consiste el „buen uso’ y condena lo considerado como „uso incorrecto’. El estudio de la gramática tradicional tuvo como **unidad de análisis** la **oración**, y se consideraba que las reglas gramaticales no eran arbitrarias, sino que se derivaban de las tendencias naturales de la mente humana (innatismo).¹³

¹² García Domínguez, Liliana. “Lingüística y lenguajes”.
<http://www.lamaquinadeltiempo.com/temas/linguist/garcia01.htm>

¹³ Martínez Montes, Guadalupe Teodora. Op. Cit., p. 14.

Se pueden resumir las características de una lingüística tradicional en:

- Clara tendencia prescriptiva, es normativa y, en menor medida, descriptiva por el hecho de que la norma debe basarse en una descripción completa.
- Presenta una gran influencia de las gramáticas grecolatinas, observable en una orientación básicamente morfológica, centrada en el estudio de la palabra y en el uso de un método taxonómico a la hora de analizar las partes de la oración, la sintaxis.
- Su contenido es fácilmente reducible a definiciones, reglas, listas y paradigmas, sin un lugar para la reflexión lingüística.
- Sólo se ocupa de la lengua escrita dejando de lado cualquier manifestación oral.

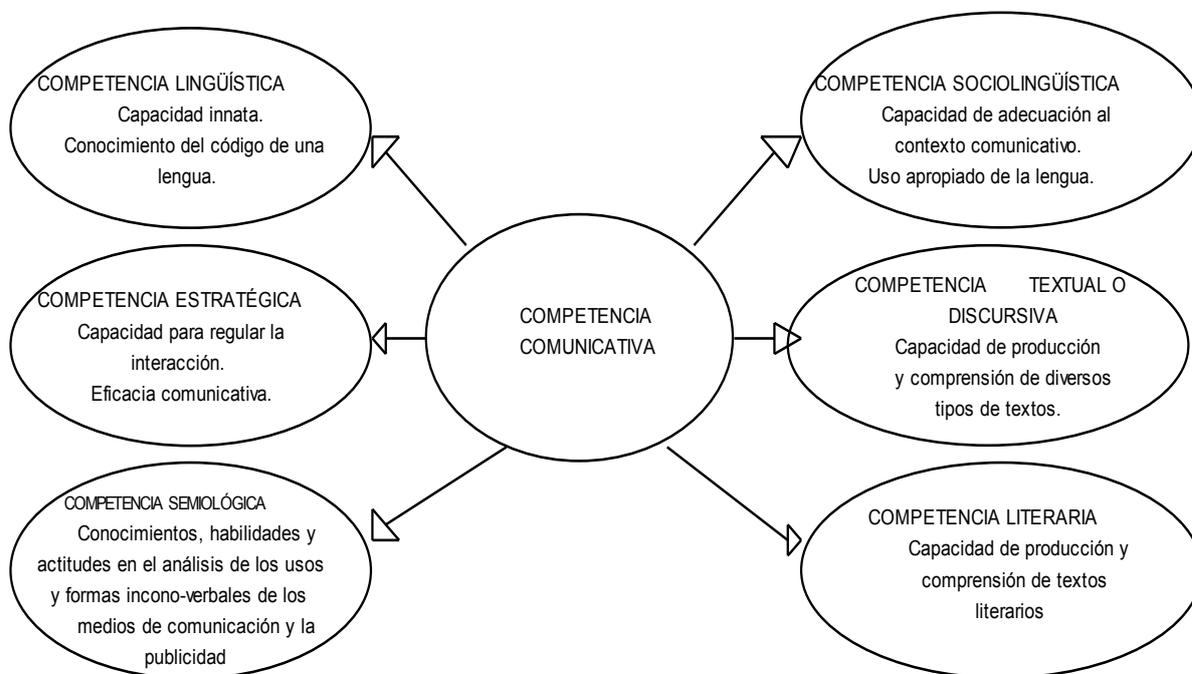
Para la lingüística tradicional la lengua no es objeto de la ciencia más que en virtud de ser un estado de cosas susceptible de ser clasificado y ordenado más que analizado

1.2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

La noción de competencia comunicativa se construye como una propuesta que incluye la competencia gramatical dando sugerencias de que ambas competencias debieran enseñarse por separado o que la competencia gramatical debiera siempre adquirirse previamente. Como bien se ve, en esa época estaban por definirse algunas de las más interesantes aportaciones al estudio de la lengua y, más específicamente, al trabajo de carácter didáctico; sin embargo, persistía la idea de separar una competencia de la otra y no se soñaba siquiera en integrarlas.

Pero si se está trabajando en el aula con un enfoque comunicativo, hay que conjugar de manera necesaria y consciente tanto los aspectos que pertenezcan a

la competencia gramatical como a la sociolingüística. Carlos Lomas en su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* explica en el siguiente diagrama la inclusión de otras competencias que en conjunto redondean lo que se conoce como competencia comunicativa.¹⁴



FUENTE: Lomas, Carlos. "Como enseñar a hacer cosas con las palabras". Ed. Paidós, Vol. I. p. 37.

Como se observa, la competencia comunicativa requiere de Competencias lingüísticas, entendidas como aplicación de los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y reglas de funcionamiento, a las habilidades de comprensión y expresión. Así dice Searle, en **Actos de habla**: *'Hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta altamente compleja, gobernada por reglas. Aprender y dominar el lenguaje es aprender y haber dominado esas reglas (...) El conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático.'*¹⁵

¹⁴ Ibid., p. 76.

¹⁵ Catuogno, María; Inchausti, Beatriz; Naviera, Liliana. "Experiencias docentes enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, Espacio Psicopedagógico". <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>

Así, se conjugan las competencias lingüísticas, estratégicas, semiológicas, sociolingüísticas, textuales y literarias para dar lugar a la competencia comunicativa.

Las habilidades lingüísticas se refieren a las capacidades para comunicarse adecuadamente.

Hay habilidades en la comunicación dos son de -producción (hablar y escribir) y las otras dos son de comprensión (leer y escuchar). La fidelidad en la habilidad lingüística se determina de dos maneras.

- Afectan la capacidad analítica en lo que respecta a nuestros propósitos. (David. K. Berlo); es decir las capacidades para poder expresar algo cuando uno se comunica.
- Afectan la capacidad para codificar mensajes que expresan nuestra intención. (David. K. Berlo).

Los dos puntos anteriores son de suma importancia ya que de ellos depende que el mensaje sea codificado y decodificado perfectamente, para ello es necesario tener una buena ortografía, en caso de un mensaje escrito sólo por mencionar un ejemplo. Aquí entra lo que es el pensamiento. El pensamiento necesita de símbolos mentales e imágenes (Platón) así cuando se piensa en el mundo físico sólo se evoca lo que uno tiene en la mente y se representa todo lo que ha sido captado por los ojos; entonces el pensamiento es una manipulación de símbolos, unidades, imágenes que se halla ligado (no todas las veces) a las experiencias vividas, hablando de ello Sapir y Whorf, llevaron a cabo una teoría de que el lenguaje humano afecta la percepción y el pensamiento; es decir si el lenguaje de una persona es muy amplio o en su defecto es limitado se determina en parte de lo que la persona ve, lo que piensa, y de como toma decisiones.

Se puede decir entonces que las habilidades comunicativas básicas son: leer, escribir, hablar y escuchar.

- **LEER**

Leer significa “pasar la vista por lo escrito o impreso, para enterarse del contenido. Enseñar o explicar un profesor sobre un texto. Ejecutar una obra musical leyéndola. Penetrar en el interior de alguien por lo que exteriormente aparece”.¹⁶

Cuando se lee con esos niveles de conciencia, se está ante la adquisición, además de diversos conocimientos, de autonomía, de desenvolvimiento personal. Pero la lectura es una actividad cognitiva compleja que implica el uso competente de un conjunto de estrategias que promuevan nuevos aprendizajes.¹⁷

La dimensión comunicativa de la lectura se plantea, según autores como Carlos Lomas y Teresa Colomer en algunas de las siguientes premisas:

- Las formas de uso del lenguaje en las distintas situaciones comunicativas y por qué se configura un texto en tanto que unidad superior a la frase.
- La adaptación a una sociedad urbana y postindustrial que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.
- El proceso de lectura es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito, los niños llegan a la escuela con conocimientos sobre un tema.
- El significado de entender los textos que se proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan la comprensión lectora.
- Leer textos con significado, utilizar la lectura como un instrumento integrado en las tareas educativas o atender las diferentes habilidades de base (percepción,

¹⁶ Monterde, Francisco. *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. Ed. Porrúa, México, 1992, p. 434.

¹⁷ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. Op. Cit., p. 84.

memoria, etc.), implicadas en el aprendizaje, más allá del simple trabajo sobre el desciframiento.

- Aprender a leer a través de la programación de ejercicios o aprender a leer leyendo constituyeron dos tendencias didácticas de relación variable y detectable todavía hoy.

- Relacionar el uso de la lectura con la enseñanza de formas de adoptar la comprensión de todo tipo de textos (narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, entre otros) y con el entrenamiento de actividades específicas.

- Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica realizar una serie de razonamientos para controlar el progreso o estancamiento de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensibles que se producen durante la lectura.

También Teresa Colomer habla de la interrelación entre: el lector, el texto y el contexto, relación esencial para el enfoque comunicativo tanto en los aspectos de comprensión como de producción textual.

- El *lector* incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

- El *texto* se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que se ha organizado su mensaje.

- El *contexto* comprende las condiciones de la lectura, tanto las que fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas del

entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante.¹⁸

La lectura es requisito indispensable para la educación, esencial para la vida de la razón. Para leer bien es necesario, entre otras cosas: leer cada palabra de diversos modos hasta llegar al significado exacto que quiso darle el autor; leer entre líneas; captar ambigüedades e insinuaciones; sopesar las oraciones, revisar la puntuación; estar muy atento a las divisiones del autor, tanto en lo que se refiere a los párrafos como en lo referente a los capítulos de una obra.

Uno de los significados de leer es pensar o suponer. Para leer bien hay que explicar el texto. Existen dos criterios para medir nuestra habilidad de lectura: a) Basados en la *dificultad* de la tarea, ya que todo libro exige algo a un lector. b) Basados en los *resultados*, la cantidad de *compensación* de lo que el escritor haya propuesto.¹⁹

“Hay muchas clases de lectura y diversos grados de habilidad para leer. El saber leer bien es una habilidad especial. No todos los que leen lo saben hacer. Saber leer requiere ante todo voluntad y paciencia”.²⁰

La lectura puede definirse como la extracción de información a partir de imágenes visuales, lo que significa que se leen tanto las imágenes como las palabras. Es fácil ver cómo se aplica esto a las palabras; el ojo explora a lo largo de una línea escrita haciendo pausas frecuentes para asimilar unas pocas palabras. Sólo pueden manejarse cuatro o cinco palabras en cada una de estas pausas, que representan en realidad un área pequeña, como lo confirmará si se echa un vistazo al espacio que abarcan cuatro palabras en una línea de este texto.

El área que ocupa una ilustración normalmente es más grande que la que ocupa una palabra. Para que el lector pueda extraer información de esta área más

¹⁸ Ibid., pp. 84-86.

¹⁹ Mata, Oscar. Et. All. La Lectura. 2 Edición, UNAM, México, 1986, p. 21.

²⁰ Del Valle de Montejano, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia. "La Lectura". *Metodología de la Lectura*. ITESM-CEMPAE, México, 1988, p. 58.

grande, su ojo debe explorar la imagen haciendo pausas frecuentes para asimilar la información. La información que se asimila en todas las pausas se sintetiza después en un todo significativo, en forma muy similar a como se extrae el contenido de las palabras que constituyen un enunciado.

De estos dos tipos de imágenes, las palabras-símbolos son más básicas para una comunicación gráfica efectiva. El lenguaje es, después de todo, el medio principal de comunicación humana, y las palabras desempeñan un papel importante en la acción de pensar y en la toma de decisiones.²¹

- **ESCRIBIR**

Escribir significa “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos. Trazar las notas u otros signos de música. Componer libros, discursos u obras musicales. Comunicar a uno por escrito alguna cosa”.²²

Cuando se adquiere el código escrito significa un paso fundamental y de avance del desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, ingresar al ejercicio de la reflexión, de la crítica, de la toma de conciencia es ingresar a un mundo en el cual la lectura eficiente lleva hacia la consecución de un desarrollo amplio del pensamiento.

Es el proceso de transmitir mensajes por medio de la escritura.

Las palabras se representan gráficamente mediante símbolos de diversas formas llamados *letras*. Estas letras y las palabras que forman se llaman *símbolos* porque nada en ellas puede relacionarse con los objetos o ideas que representan. El símbolo representa algo más, debido a una convención; es decir, un acuerdo entre sus usuarios.²³

²¹ Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. *Comunicación Gráfica*. Ed. Trillas, México, 1996, pp. 13-14.

²² Monterde, Francisco. Op. Cit., pp. 297.

²³ Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. Op. Cit., p. 13.

En términos generales se puede decir que un informe o trabajo escrito es el relato, descripción, explicación de algún hecho o evento, que se da como respuesta a las preguntas que se han formulado en torno a él.

Sin embargo, en un sentido más estricto y hablando del tipo de trabajo o informe escrito que es solicitado en la escuela se puede decir que se trata de un estudio de cierta extensión y profundidad, acerca de algún tema que exige un juicio valorativo o una opinión personal.²⁴

Uno de los teóricos más propositivos en las consideraciones de la lengua respecto a la escritura, Daniel Cassany (1997: 258), plantea algunos de los elementos esenciales de los pasos que se siguen o debieran seguirse al contexto con la habilidad de escribir:

- Considerar procesos reflexivos de la selección y ordenación de la información, generación de ideas, revisión, reformulación.
- Que se descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita; el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia.
- Que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la escritura y con el placer de leer.
- Que se dé relieve a los aspectos de coherencia, cohesión, originalidad.
- Que se reflexione acerca de lo que se escribe, hacer borradores cuantas veces sea necesario para obtener claridad en el texto de acuerdo al propósito con el cual se planteó su escritura.
- Al hacer borradores replantearse la necesidad de buscar y ordenar ideas. Revisar y autocorregir sin tener prisa.

²⁴ *Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos.* UNAM-SEP, México, 1998, p. 7.

- En la escritura importa tanto el producto como los procesos para llegar a éste.²⁵

- **HABLAR**

Hablar significa: Proferir palabras o articulaciones para darse a entender. Conversar. Perorar. Tratar, convenir. Expresarse de un modo u otro. Emplear uno y otro idioma para hacerse entender. Comunicarse, tratarse una persona con otra.²⁶

Desde el punto de vista de la lingüística, se ha definido “la *lengua* como sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad, y el *habla* como el uso individual del sistema”.²⁷

Daniel Cassany (1997) dice que la vida contemporánea exige un nivel de comunicación oral tan alto como de comunicación escrita. De allí que poner los acentos en situaciones de uso específicas (exponer, narrar, describir, argumentar) implica el trabajo con una serie de microhabilidades que permiten planificar el discurso, conducirlo según el propósito, negociar significados, en síntesis, producir.

Asimismo, Carlos Lomas (1999) plantea que hablar está íntimamente ligado al desarrollo de la capacidad discursiva del estudiante. En la producción de textos orales intervienen los elementos propios del escenario escolar, pero también una serie de diversos factores sociales que „condicionan el desigual acceso de las personas a determinados registros, estilos y habilidades lingüísticas’. Hay múltiples factores que condicionan la actuación comunicativa del hablante y que van desde las relaciones de poder, las desigualdades sociales, la imagen pública del enunciador, el grado de intimidad en el cual se hace la producción oral, tanto como elementos propiamente relacionados con el tema, el propósito, o la organización textual.

²⁵ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. Op. Cit., p. 89.

²⁶ Monterde, Francisco. Op. Cit., pp. 369.

²⁷ De Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Ed. Alianza, México, 1999, p. i.

Cuando se habla (igual que cuando se escribe) se produce en forma discursiva, es decir, contextualizada, que condiciona tanto lo que se dice como la interpretación de lo dicho.²⁸

- **ESCUCHAR**

Escuchar significa “prestar atención a lo que se oye. Dar oídos, atender un aviso, consejo o sugestión”.²⁹

Generalmente una persona no escucha todo lo que piensa haber oído. Carol Roach y Nancy Wyatt (1988) señalan que „escuchar no es una actividad natural, tampoco es una actividad pasiva como mucha gente lo asume; la gran mayoría de nosotros no somos gente con gran habilidad para escuchar. Oír es algo natural, es un proceso automático’ (en Gudykunst, 1994, p. 131). Por otro lado, el texto *Comunicación Básica* del ITESM señala que „escuchar’ es la contraparte psicológica del proceso fisiológico de „oír’; lo que es más, lo define como una compleja operación psicológica, a través de la cual „los bits de información (unidades mínimas) y partes de símbolos codificados; señales percibidas por el sistema central y el sistema nervioso autónomo, son transformados en mensajes comprensibles’ (1984, pp. 13-14).

Algunos textos coinciden (aunque varíen en los porcentajes) en que aun cuando una persona piensa que escuchó con cuidado, sólo captó realmente 50% de lo que oyó. Después de dos días sólo podrá recordar la mitad de eso ó 25% del mensaje original. Estos datos impactan de manera directa en el contexto educativo de tal modo que a partir de aquí cabría la pregunta: ¿Cuánto de lo dicho en clase sí se retendrá en la mente de los discentes? No es el momento de hablar del rediseño de la práctica docente en términos de la mejor forma de aprender de los estudiantes, pues ése es tema de otro especialista. Es el tiempo de cuestionar el valor del aprendizaje significativo, el que es atendido y responde a las

²⁸ Citados en: Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. Op. Cit., pp. 93-94.

²⁹ Monterde, Francisco. Op. Cit., p. 298.

necesidades del discente, el que a través de la retroalimentación efectiva se ha ido transformando cotidianamente; ahí reside la problemática central, la cual impacta tanto dentro como fuera del salón de clases.³⁰

Por otro lado, cabe destacar que los programas de estudio deben enfatizar la necesidad de ofrecer a los discentes situaciones de aprendizaje que les permitan seguir desarrollando, paulatina y simultáneamente, sus habilidades comunicativas y lingüísticas, en las modalidades orales y escritas, y que se caracterizan por:

- ser instancias dialógicas, activas, participativas en las que los discentes construyan conocimientos a partir de sus conocimientos previos;
- vincularse con el entorno sociocultural del alumnado y sus respectivos grupos familiares;
- corresponder a la etapa de madurez afectiva, cognitiva y biológica, y a las necesidades e intereses del alumnado;
- articularse con las habilidades desarrolladas por niñas y niños al cursar los niveles anteriores;
- incorporar diversas instancias de evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y observación del o de la docente, durante los procesos de aprendizaje.

Se distinguen diversos componentes o núcleos temáticos, relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas:

³⁰ Elizondo Torres, Magdalena. *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. 2ª Edición, Ed. Trillas, México, 1999, p. 102.

1.2.3. PRINCIPIOS RECTORES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

De acuerdo con Michael Canale y Merrill Swain (1996:79), los principios rectores para un enfoque comunicativo son los siguientes:

- La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación o competencia estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el de facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz.
- Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se encontrará con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. En el ámbito escolar, esas situaciones las define el currículum.
- Responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. La exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación.
- Permitir que infieran connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.³¹

El Enfoque Comunicativo acentúa la adquisición de *estrategias* que permitan la comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos e incluso iconoverbales. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la *educación* de su expresión en situaciones y *contextos* variados.³²

³¹ Ibid., p. 76.

³² Ibid., p. 64.

Este enfoque, o perspectiva teórico-práctica, supone el uso y dominio de una lengua cualquiera como un instrumento elemental de comunicación. El aprendizaje de una lengua tiene como meta principal el intercambio de información. Este supuesto fundamental: la prioridad de las habilidades comunicativas, tiene antecedentes históricamente pragmáticos que suponen que el aprendizaje está condicionado por una necesidad real de comunicación. La enseñanza se centra, por lo tanto, en el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. La práctica docente y la dinámica del aula tienden a simular o reproducir situaciones reales de comunicación, tendientes a capacitar al sujeto de aprendizaje para un desempeño ulterior en un entorno real de comunicación o medio natural de interacción.

La SEP considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los discentes y del docente, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.³³

En este enfoque el discente es el eje del proceso educativo. Se privilegian las relaciones docente-discente, discente-discente, discente-entorno. La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas.

El enfoque comunicativo retoma varias de las técnicas ya conocidas por el docente, pero ahora con un objetivo comunicativo.

El enfoque comunicativo para la enseñanza puede apoyarse en diversas técnicas, como las técnicas grupales que permiten al discente establecer comunicación y participación desde las primeras clases.

³³ SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica*. México, 2001, p.8.

El papel del profesor en el nuevo programa sufre un gran cambio: se le pide que ejerza un control menos riguroso, que reconozca que el discente es capaz de participar proponiendo nuevas situaciones, elaborando materiales o creando diálogos, entre otras actividades. El profesor es el "facilitador" del aprendizaje y como tal es el organizador de las actividades de clase. Una de sus principales responsabilidades es proponer situaciones donde se establezca la comunicación y procurar tener los recursos para que ésta se lleve a cabo. Aquí cabe señalar que una actividad se considera comunicativa cuando reúne tres requisitos:³⁴

- Necesidad de información. Una persona posee información que su(s) interlocutor(es) ignora(n).
- Elección. El que comunica escoge qué decir y cómo decirlo.
- Retroalimentación. La verdadera comunicación tiene siempre un propósito. El que habla puede evaluar si su propósito fue alcanzado o no, según la reacción de su interlocutor. El que escribe tiene que organizar su mensaje de una cierta manera para asegurar que éste se comprenda.

Este programa busca que el discente participe y se involucre realmente en su aprendizaje, que reflexione, proponga, imagine, organice, cree, diseñe materiales, en fin, que comparta la responsabilidad del proceso educativo.

Precisamente es en este proceso educativo donde la comunicación juega un papel trascendental como parte de la reforma integral de la educación, corresponde al profesionalista que se desempeña en la educación desarrollar un análisis exhaustivo de este proceso comunicativo y en particular en el presente trabajo este análisis se desarrollará bajo el método sistémico ya que:

- A nivel metodológico el análisis sistémico se propone explicar la organización del objeto de estudio (habilidades comunicativas).

³⁴ Idem.

- El requisito del objeto de estudio para que haya análisis sistémico es que el objeto posea alguna organización (que sea un sistema a nivel real).

Así, el enfoque comunicativo que plantea y sustenta el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales (leer, hablar, escribir y escuchar), puede ser estudiado sistemáticamente porque es un objeto organizado de estudio y sus componentes han sido seleccionados, se distinguen y se relacionan entre sí.

1.2.4. EL TEXTO, CONTEXTO Y EL LECTOR

Daniel Cassany dice que un texto es "cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación"³⁵ mientras un teórico fundamental de la lingüística del texto como Enrique Bernáñez plantea que el texto "es la unidad lingüística comunicativa fundamental productivo de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia".³⁶

Un texto es comunicativo en tanto sea una acción o actividad que se realiza con fines comunicativos; de carácter pragmático, en cuanto se produce en una situación concreta, y que tenga también un orden o estructura que obedezca a reglas propias de la situación comunicativa.

Cualquier comunicación que se realice en un determinado sistema de signos es un texto en tanto discurso cifrado en uno o varios códigos que ofrece una unidad de comunicación concluida y autónoma. Son textos una fotografía, un filme, una obra pictórica, un ballet, una obra musical, un telegrama, una conversación telefónica, un poema.

Para fines didácticos, con frecuencia se equiparan discurso y texto, aunque bien se sabe que hay matices que los distinguen.

Asimismo, cuando se refiere a texto, se está considerando las llamadas propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales. Cada una de estas propiedades recorren distintas zonas de la organización

³⁵ Cassany, Daniel. Op. Cit., p. 313.

³⁶ Bernáñez, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Ed, Espasa Calpe, Madrid, 1982, p. 85.

textual y tienen un sentido en colectivo, es decir, adquieren significado en cuanto totalidad y no como elementos aislados.

La adecuación se relaciona con el registro, con el dialecto; la coherencia con el contenido, con la información, con la progresión temática; la cohesión nos da las conexiones entre frases y entre párrafos. Por su lado, la gramática trabaja sobre la formación de las frases, la presentación o distribución espacial es lo relativo a la ejecución formal del texto y al canal que se utiliza para la comunicación. Finalmente están los recursos retóricos con los que adicionalmente se da sentido a la globalidad del texto.³⁷

A continuación se describen las características de cada una de las propiedades del texto, según Guadalupe Martínez Montes.

- “*Adecuación*. Implica el conocimiento, el dominio de la diversidad lingüística, los giros de las regiones o clases sociales, las variaciones textuales que otorgan la geografía, la historia, los grupos sociales. Pero además, es fundamental para considerar la adecuación la situación de comunicación, las formas de interrelación de los hablantes, el canal de comunicación (oral o escrito) y el registro (formal, informal). Un hablante es adecuado a la situación de uso de la lengua cuando de entre todas las soluciones lingüísticas elige la más apropiada para esta situación en particular.
- *Coherencia*. Es el dominio temático de la información. Se debe decidir qué información es pertinente y cuál no, además debe discernirse el orden, la precisión, la estructura de cómo se comunica. La lingüística del texto tiene entre los grandes aportes para el enfoque comunicativo las nociones de coherencia y cohesión; el trabajo con estas dos propiedades es altamente redituable en el aula y logra que los estudiantes se apropien de consideraciones de organización textual en las que comúnmente reparaban poco, tanto en el proceso de hablar como en el de escribir.

³⁷ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. Op. Cit., pp. 77-78.

- *Cohesión*. Implica el uso de articulaciones gramaticales, de vínculos que hacen posible la articulación del texto, tales como la puntuación, el uso de sinónimos, la repetición, los conectores. Es una propiedad textual que tiene un sentido básicamente gramatical que afecta la formulación superficial del texto, aunque integrada al conjunto de propiedades es de alta significación. Otras formas de cohesión son la anáfora, la elipsis, la deixis, la entonación, las relaciones semánticas entre palabras y algunos mecanismos paralingüísticos que ayudan a cohesionar un texto. Hay cohesión en un texto si se consigue la unión entre las partes conseguidas con diversos mecanismos lingüísticos de los que son esenciales los marcadores textuales o conectores.
- *La gramática*. Será soporte de las necesidades de adecuación, coherencia y cohesión con las cuales se construye el texto. Como ya se dijo, la gramática no está de ninguna manera peleada con el enfoque comunicativo pero su papel es acotado por los usos comunicativos del texto.
- *La estilística*. Es un añadido a los elementos previos que logra vestir al texto; es la capacidad expresiva, la variación lingüística, la riqueza, pero también la calidad y la precisión con que se construye un texto. Además de lo anterior se añaden otros recursos sintácticos de construcción, figuras retóricas.
- *La presentación*. En esta fase se recuperan todos los aspectos previos relacionados con el canal mediante el cual se genera la comunicación, ya sea un texto oral o uno escrito”.³⁸

La comunicación tiene siempre lugar en un contexto discurso y sociocultural y con un propósito que la orienta; se ejerce en la cotidianeidad con diversas limitaciones propias del plano de la actuación e implica el uso de un lenguaje auténtico en el cual se incluyen los propósitos por lograr de acuerdo con el efecto que produzca en los receptores.

³⁸ Ibid., pp. 78-80.

El significado social de la comunicación puede variar de acuerdo con los distintos contextos discursivos y socioculturales en los que se produce; la comunicación conlleva siempre un proceso de cooperación, una negociación permanente del significado social por parte de los participantes involucrados.

Sería imposible un acercamiento productivo y cabal al texto si se omite el papel, la importancia del contexto, si se omite el origen de una enunciación, las relaciones entre emisor y receptor, la intención comunicativa, el escenario en el que surge la enunciación, el propósito de un texto.

Cuando se habla de contexto se habla de considerar todas las marcas que sirven para identificar un texto, marcas como el género, la distribución de la información o estructura, qué información se comparte con el enunciatario, cuál puede inferirse, cuál es nueva. Para identificar el contexto participan emisores y receptores en un diálogo, en una forma que se construye como lugar de encuentro entre los hablantes.

Cairney destaca que "dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado".³⁹ El contexto influye en todos los niveles de la situación comunicativa. Todos los textos se producen en contextos específicos y están configurados por la cultura y por el entramado social en el que surgen. El contexto es parte sustancial de la interpretación textual, tanto en los niveles de comprensión como en los de producción, pues en todos los casos se crean significados que construyen los hablantes.

Una de las dificultades más evidentes de los estudiantes ante el análisis de la situación comunicativa de un texto es la detección e interpretación de los aspectos contextuales, pues hay muchos trabajos que no han rebasado la noción más pobre de contexto que atiende básicamente al escenario en el cual se producen los textos (lugar y fecha) sin considerar como elemento contextual, por ejemplo, el conocimiento social compartido que poseen quienes intercambian una comunicación.

³⁹ Cairney, T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ed. Morata, Madrid, 1996, p. 33.

El contexto debe forzosamente atender a los participantes en la situación comunicativa, a sus acciones de comunicación (verbales y no verbales), a las características del entorno físico que resulten de relevancia y a los aspectos que produce la acción verbal.⁴⁰

Para motivos prácticos y didácticos, hay autores como Manuel Cerezo que plantean que el contexto puede ser entendido de dos maneras:⁴¹

- *Contexto discursivo o entorno lingüístico.* Compuesto por los elementos que constituyen el mensaje, por ejemplo, las palabras que preceden y siguen a un fragmento de un enunciado verbal. El contexto discursivo proporciona datos para saber qué acepciones son las que hay que activar para entender adecuadamente el mensaje.

Es claro que si el estudiante tiene un léxico limitado o desconoce los usos de ciertas palabras en determinadas situaciones, esta zona del contexto será una limitante para la adecuada comprensión del texto.

- *Contexto circunstancial.* Se refiere a todos los elementos físicos y culturales que acompañan la emisión y recepción del mensaje, elementos espaciales, temporales y rituales que concurren en el momento de emisión o de recepción de un texto. La circunstancia es el marco en el que discurre la comunicación.

1.2.5 ESTRATEGIAS

Se trabaja con estrategias para lograr la adecuada comprensión (leer y escuchar) y producción de textos (hablar y escribir) que dan pie a la generación de lectores y escritores autónomos, capaces de interactuar con textos de muy diversa índole. El uso, la apropiación, la construcción de estrategias para comprender y producir propicia seres autónomos en su relación con el texto, seres capaces de inquirir

⁴⁰ Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. Op. Cit., pp. 80-81.

⁴¹ Cfr. Cerezo Arriaza, Manuel. *Texto, Contexto y Situación*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997, p. 21.

sobre sus propios avances de conocimiento, de cuestionar lo aprendido y hasta de modificarlo; las estrategias permiten a los usuarios de la lengua transferir sus aprendizajes a otras situaciones, a otros contextos.⁴²

Se distinguen diversas estrategias relacionadas con el desarrollo de las habilidades comunicativas:

- **La comunicación oral en sus dos modalidades:**

ESCUCHAR comprensivamente textos orales surgidos en situaciones de audición o de conversaciones formales e informales.

HABLAR, produciendo textos orales coherentes, de acuerdo con la diversas situaciones comunicativas formales o informales en que se encuentren hablantes y oyentes.

Es necesario seguir priorizando el desarrollo de estas dos habilidades orales, de ellas depende el buen desarrollo de las demás habilidades comunicativas y lingüísticas, las que al ser activadas de modo integrado, se retroalimentan unas a otras y, además, colaboran significativamente en el desarrollo del pensamiento.

- **La comunicación escrita en sus dos modalidades:**

LEER en forma comprensiva y creativa, en diversas situaciones comunicativas, diferentes tipos de textos informativos, publicitarios, humorísticos, historietas,... y de textos literarios sugeridos en el Programa de Estudio o escogidos por los propios discentes.

ESCRIBIR, es decir, producir diferentes tipos de textos informativos, funcionales, textos literarios, en diversas situaciones comunicativas y con distintos propósitos.

⁴² Ibid., p. 97.

Se recomienda que la producción de textos escritos esté estrechamente vinculada a temas procesados, previamente, en situaciones de comunicación oral, de modo que éstas sirvan de sustento y faciliten la escritura individual y/o grupal, en cuanto proceso de recodificación de significados.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE

2.1. CONCEPTOS

Un primer punto a debatir antes de abordar propiamente el problema de la formación del profesor, es el concepto mismo de formación, ya que la concepción que se sostenga de la misma orientará definitivamente los procesos de formación y actualización de los profesores.

Sobre el concepto de formación, existen diferentes concepciones opuestas entre sí, que se podrían resumir en dos. La primera identifica la formación como la acción de modelar, “*de dar forma*”. Desde esta concepción el formador vive la fantasía de Pigmalión, la del escultor que modela o da forma al sujeto, el cual se somete de forma pasiva a la acción del formador. En este caso la formación es visualizada como resultado de una acción exterior sobre el sujeto, acción que implica poder. Desde esta perspectiva, señala Ferry Gilles “la formación es un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite”. En contraposición a esta concepción, otros sostienen que nadie puede formar a otro, que el *sujeto se forma a sí mismo*, por sus propios medios, con sus propios recursos. Según esta segunda concepción la formación se hace posible en función del deseo del sujeto, de las posibilidades de aprendizaje y de las experiencias que éste obtenga; aunque es relevante reconocer que si bien el sujeto se forma a sí mismo, no lo hace solo, sino a través de mediaciones, por lo que necesariamente requiere del “otro”.⁴³

La formación es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida del sujeto, se concreta en diferentes tiempos y espacios. La formación se da en las instituciones educativas pero también en el hogar, en la comunidad, y a través de los medios de comunicación, lo que supone que la formación se da a través de diferentes modalidades ya sea de manera formal, no formal o informal. Asimismo con el paso del tiempo las necesidades de formación, los intereses del sujeto en torno a la misma van cambiando de ahí que se pueda hablar de etapas de la formación.

⁴³ Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. México. Paidós. UNAM, ENEP 1. 1999, p.22.

En ese marco, se entiende por *formación* el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función.⁴⁴

Hablar de la formación de los docentes, es un problema difícil, complejo, sobre el que se ha escrito mucho, pero sobre el cual no se tiene certidumbre en cuanto a los caminos a seguir, ni en relación a los conocimientos específicos que debe comprender la formación de los profesores.

Antes de plantearse cómo formar al docente, conviene detenerse un poco sobre la figura del docente, sobre el sujeto en formación y tratar de reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es ser maestro?, ¿quién es el docente, cuál es su perfil?, ¿qué motiva a un sujeto a ser docente?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿cuáles son sus necesidades de formación? Los procesos de formación no pueden ser pensados al margen del sujeto que los realiza, del sujeto en formación, por ende la pertinencia de los mismos sólo puede ser juzgada con referencia a sujetos concretos. Por otra parte la concepción que se tenga del maestro y de sus funciones condicionará en buena medida los procesos encaminados a su formación.⁴⁵

Definir ¿qué es ser maestro? y ¿cuáles son las tareas que le son propias?, resulta más difícil de lo que podría pensarse. Comúnmente se afirma que el maestro es el que enseña, pero la observación de la práctica de los docentes nos muestra que su tarea no se reduce a las tareas de enseñanza, ni al trabajo en el aula, como popularmente se cree.

Clarificar qué significa ser maestro es importante para poder comprender su actuación en el aula y para poder pensar sobre su formación.

⁴⁴ De Lella, Cayetano. *El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Decisio 5, Formación de Formadores*, Argentina, en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/anterior/d5/sab3.php> (consultado 7-02-08)

⁴⁵ Morales Ramírez, Mónica. "La Formación Permanente de los Docentes" en *Odisea Bitácora Educativa*. Diciembre 2006, p. 3.

Lo primero que se tendría que decir es que ser maestro, es realizar un trabajo cuyo desarrollo depende en gran medida de las condiciones materiales en que éste se realiza. Dentro de dichas condiciones se considera, como señalan Rockwell y Mercado, no sólo las características del plantel escolar, la disponibilidad de recursos didácticos y el salario; sino también las formas de organización escolar, las cuales nos remiten a la norma institucional, a los usos del tiempo y del espacio. Forman, igualmente, parte de las condiciones materiales, las relaciones que sostiene con diversos sujetos como son: las autoridades escolares, los alumnos, los padres de familia, el personal administrativo, mismos que detentan en mayor o menor grado parcelas de poder; lo que les permite ejercer cierta presión sobre él, que va a influir sobre sus decisiones y formas de actuar. Igualmente el reconocimiento social de que goza en la escuela, forman parte de sus condiciones de trabajo.⁴⁶

Pero el maestro es también un sujeto, es decir una persona y en cuanto tal tiene razones, intereses, necesidades, saberes, deseos, expectativas, miedos, dudas y reflexiones sobre su trabajo. Identificar al docente como una persona resulta relevante ya que no se puede comprender su ejercicio profesional desligado de su carácter de sujeto, al igual que no se puede cambiar al docente sino se modifica a la persona. Es por ello que su formación no puede estar sólo orientada al aspecto profesional, sino que debe de atender igualmente a su desarrollo como persona, a su superación personal.

El hablar del profesor con vistas a su formación, lleva a plantearse cuál es su perfil, ya que la formación que se ofrezca debe responder al mismo, pues las demandas de formación dependen de sus características físicas, académicas y culturales.

En cuanto a su rol, en la actualidad crece el consenso en torno a concebir al maestro como un profesional de la enseñanza, como alguien que posee

⁴⁶ Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros" en *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE, 1998, p.3.

conocimientos, saberes, creencias sobre su trabajo y que es capaz de tomar con autonomía decisiones con respecto a su intervención docente.

De acuerdo con esta concepción de docente su práctica no puede ser visualizada únicamente como el lugar de aplicación mecánica de los conocimientos producidos por otros, ya que es también un espacio de creación, transformación y movilización de saberes.⁴⁷

Por otra parte la concepción de docente no es ajena a la imagen que él tiene de sí mismo, imagen que condiciona su comportamiento así como su visión sobre su proceso de formación. Para poder realizar su práctica docente de manera más efectiva y con el mayor ahorro posible de energía, el profesor a lo largo de su experiencia profesional se ha ido apropiando y ha construido conocimientos, saberes, creencias. Los cuales son importantes de conocer por que estos orientan su trabajo.

Las características anotadas en relación al maestro, nos llevan a comprender que su desarrollo profesional, va más allá de dominar una serie de conocimientos y técnicas, pues éste implica atender aspectos ligados a sus condiciones de trabajo, a los recursos que pone en juego en su trabajo profesional, a las oportunidades de seguirse formando, a sus motivaciones, etc.

La preocupación por atender el perfeccionamiento del trabajo docente, nos plantea la necesidad de conocer cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con que condiciones. Los maestros aprenden:

- Cuando se reúnen de manera colegiada y colaborativa a elaborar proyectos de trabajo y de indagación en torno a problemas de su centro escolar. Con la intención de analizar, probar, evaluar o modificar alguna situación.
- Aprenden movidos por la necesidad dar respuesta a problemas que detectan en su práctica. En este aprendizaje juega un papel fundamental la reflexión.

⁴⁷ Ferreres, V.S. E Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, 1999, p.5

- Aprenden, igualmente, cuando buscan adquirir un conocimiento identificado como necesario para mejorar su práctica en beneficio de sus alumnos.
- Asimismo aprenden en un ambiente de colaboración e interacción que les permite compartir problemas, fracasos y éxitos.
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.⁴⁸

Así, la formación del personal docente constituye un campo de acciones orientadas a la actualización disciplinaria, la comprensión de su papel como agente dinamizador de las transformaciones sociales, el reconocimiento de su práctica como objeto de estudio que a él le corresponde, al mismo tiempo que le permita estar al tanto de los avances de la disciplina pedagógica. Es decir que su formación debe estar concebida desde enfoques interdisciplinarios.

Esta formación se enfrenta a factores que la obstaculizan y que pueden ubicarse en tres grandes grupos dependiendo de la posición de los profesores respecto a sus posibilidades de incidencia para el cambio de las circunstancias en las que su práctica se desenvuelve. Estos factores son de tipo cultural, organizacional y conceptual.

Los factores culturales se presentan y sobreviven desde los orígenes de las universidades hasta nuestros días en que se continúa colocando el acento en la formación disciplinaria -entendida como todo conocimiento práctico no docente- sin que por ello se reciba una capacitación que permita al profesor desprender de los conocimientos, de la materia que enseña, los métodos con los que él aprendió. Arredondo supone que esto se debe a varios factores culturales dentro de los que se distingue la idea equivocada de que la etapa de aprendizaje concluye con la niñez, por lo que en el joven o adulto es infructuoso intentar cualquier proyecto educativo para que emprenda su propio aprendizaje. Es decir que no se reconoce como un proceso básico en el que aprender "no es un problema solamente intelectual; que el hombre no aprende „reflejando' la realidad, copiándola, y que no basta, en todo caso la voluntad o el interés" sino que éste

⁴⁸ Morales Ramírez, Mónica. Op. cit, p.5

forma parte de un proceso permanente al que se incorporan estrategias diversas en relación con el individuo concreto.⁴⁹

En apoyo a este punto se puede observar como ejemplo cómo en los planes de estudio de las carreras profesionales es casi nula la presencia de cursos de didáctica o pedagogía, aún cuando los egresados de estas carreras tienen como campo ocupacional a la docencia. Otro ejemplo lo constituyen los posgrados que, para el caso de las maestrías, cuyo propósito es formar profesores de alto nivel, pocas cuentan con este tipo de cursos.

2.2. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En cuanto a los modelos que se han desarrollado para apoyar la formación del docente no existe una propuesta de formación que se presente como válida para todo tipo de docentes y para cualquier contexto. Por otra parte tampoco existe una única teoría que respalde las acciones de formación, por el contrario son diversas, razón por la cual existe una gran variedad de esquemas de operación en este campo.

Dentro del amplio número de modelos, orientaciones y tendencias que en torno a de formación existen, se observan puntos de coincidencia entre algunas de ellas, así como posturas divergentes. Es por ello que cuando se abordan las propuestas de formación conviene clasificarlas con base en diferentes criterios como pueden ser: el modelo pedagógico; los supuestos teóricos que respaldan la acción; la intencionalidad; la forma de gestión; el papel asignado al docente en el esquema de formación, entre otros.

Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto.⁵⁰

⁴⁹ Garduño Madrigal, Felipe. *La Docencia como Profesión: Sus Nuevos Retos* (estudio monográfico), UAEM, México 1997, p.4.

A continuación se hace referencia a diversas orientaciones que actualmente coexisten en la formación de los profesores.⁵¹

La clasificación propuesta comprende cuatro grandes orientaciones: *académica, técnica, práctica y de reconstrucción social*.

Orientación académica. Para esta orientación lo esencial en la formación y acción de los docentes es que dominen los contenidos académicos de la materia que enseñan. De acuerdo con ella la formación pedagógica resulta innecesaria, por considerar que el docente adquiere a través de su práctica los recursos necesarios para su trabajo de enseñanza.

Se considera que esta orientación no es aplicada a la realidad educativa, pues si bien es cierto que la práctica es necesaria para la adecuada formación docente, la formación pedagógica no puede dejarse de lado.

La orientación tecnológica Esta orientación concibe al profesor como un técnico que domina los métodos y técnicas científicas producidas por los expertos y a la enseñanza como una ciencia aplicada, por lo que la práctica profesional consiste en la aplicación del conocimiento teórico y técnico disponible para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y solucionar los problemas que se presenten en el transcurso del mismo. Por tal motivo su preparación profesional está orientada a que adquiera los conocimientos, técnicas y estrategias identificadas como indispensables para su práctica docente, puesto que lo que se espera de él es que sea capaz de identificar y aplicar con eficacia la estrategia adecuada a la situación educativa en cuestión. Un supuesto básico de esta orientación es que las situaciones educativas son generalizables, recurrentes y claramente definidas, de ahí la posibilidad de seleccionar y aplicar estrategias previamente diseñadas para su resolución.

⁵⁰ Arredondo, M. , M. Uribe y T. Wuest,. "Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, UNAM, México, 1989, p.34.

⁵¹ Imbernón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Madrid, Graó, 1998, p.18.

Desde nuestro punto de vista, este modelo se orienta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos, de manera, que el profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

La orientación práctica, puede ser contemplada desde dos perspectivas: una tradicional y otra reflexiva. La tradicional, concibe la enseñanza como una actividad fundamentalmente artesanal, en la que el docente se va formando al paso del tiempo, a medida que va ganando en experiencia y saber a partir del ensayo y error. El saber que obtiene mediante la experiencia, da lugar a una sabiduría profesional que es susceptible de ser transmitida por parte de los maestros más experimentados a los principiantes.

Desde nuestro punto de vista esta orientación es limitante ya que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. O sea, el aprendizaje de ese conocimiento profesional supondría un proceso de inmersión en la cultura de los establecimientos escolares, mediante el cual el docente se socializaría dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles correspondientes.

Desde la perspectiva *reflexiva*, la práctica docente es visualizada como un quehacer complejo, diverso, incierto y potencialmente conflictivo y a los docentes como profesionales reflexivos, capaces de analizar su propia práctica, además de abiertos al cambio, a la innovación. Esta perspectiva reconoce el valor formativo

de la práctica, pero no de la práctica en sí misma sino a partir del análisis, de la reflexión que el docente realiza sobre su propio desempeño profesional.⁵²

De acuerdo con estas ideas es necesario que los procesos de formación estén encaminados a que el maestro aprenda a analizar, a reflexionar sobre su quehacer docente, para que sea capaz de tomar decisiones fundamentadas. Esta orientación cobra cada vez mayor aceptación en cuanto a la formación de los profesores.

Se considera que esta orientación es más adecuada pues supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

La orientación para la reconstrucción social sostiene, igualmente, el valor de la reflexión en el desarrollo profesional del docente. Sin embargo para esta orientación la reflexión no sólo está encaminada a mejorar el trabajo docente en el aula, sino que busca trascender este trabajo e incidir en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Es decir la orientación para la reconstrucción social promueve el desarrollo profesional del docente pero vinculado a la transformación de la realidad social. Por otra parte esta orientación destaca el carácter ético, político que tiene el quehacer docente.

El análisis de los diferentes modelos empleados para atender la formación de los profesores, muestran que la formación de los maestros ha entrado en una dinámica en la que la reflexión sobre la práctica, se considera como una variable fundamental en el desarrollo profesional del profesor. La reflexión sobre la

⁵² Cfr. Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1997.

práctica cobra fuerza como eje rector en los procesos de formación, dirigidos al mejoramiento del trabajo docente en el aula.

Hasta finales de los años ochenta no existía la preocupación por la formación permanente de los profesores, se consideraba la formación que recibía el maestro antes de incorporarse al trabajo docente. Pero hoy en día dicha formación ha dejado de ser considerada como suficiente, por el contrario existe el convencimiento de que la formación no puede ser pensada de una vez y para siempre, por lo que tiende a ser considerada cada vez más como el punto de partida de la formación y el desarrollo profesional y no el de llegada o el fin de la misma. La formación debe ser tarea de toda la vida, de manera que el sujeto mantenga el dominio de los conocimientos motivo de su enseñanza y que estos sean continuamente actualizados, para poder dar respuesta a los continuos cambios sociales.

Por otra parte se reconoce que la preparación del profesor no puede reducirse a su preparación en un campo profesional, sino que ésta debe de incluir la formación para la enseñanza, la cual debe ser igualmente objeto de actualización o perfeccionamiento. Esta situación ha propiciado que la formación permanente del docente en activo, adquiera cada vez mayor relevancia para los interesados en la educación, tanto a nivel nacional como internacional.

De acuerdo con la UNESCO, el concepto de educación permanente lleva implícito que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está confinado a un ciclo inicial de educación continuada empezando en la infancia, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. La vida en sí misma es un proceso de aprendizaje. La educación permanente abarcaría pues las experiencias tanto intencionales como incidentales del aprendizaje.⁵³

⁵³ UNESCO. OIE. *Conference Internacional d' Educations*, 35a. Recomendación no. 69, puntos 32 y 33, Informe Final, ED/MD, París, 1975.

Modelos para la formación permanente

Metodológicamente la formación permanente puede ser abordada desde las orientaciones antes citadas, sin embargo existen diversos modelos específicamente diseñados para atender la formación continua o permanente del profesorado.

Imbernón (1998) identifica cinco modelos, con base en las formas de intervención que promueven.

- El modelo de formación orientada individualmente,
- el modelo de observación-evaluación,
- el modelo de desarrollo y mejora,
- el modelo de entrenamiento o institucional, y
- el modelo de investigación o indagativo.⁵⁴

El modelo de formación orientada individualmente, se caracteriza por ser el mismo profesor en formación, el que planifica y elige las actividades que considera pueden satisfacer sus necesidades de formación. En este caso se trata de un aprendizaje individualizado, en función de los intereses o necesidades particulares del sujeto, al margen de la institución donde labora.

El modelo de observación-evaluación, considera que el profesorado, por lo general, recibe poca retroalimentación o “devoluciones” sobre su actuación en clase, situación que no le ayuda a perfeccionar su desempeño docente. Las observaciones, que con respecto a su prácticas puede ofrecerle un tercero, le ayudan a reflexionar y analizar su comportamiento; las estrategias que utiliza; la forma de relacionarse con sus alumnos; sus saberes docentes; las decisiones que toma a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, etcétera. Una limitante de este modelo es que el análisis que el profesor realiza de su práctica, se encuentra condicionado a la retroalimentación que de su práctica le ofrezca otro docente o un asesor. De ahí la importancia de romper con la cultura del aislamiento en que el profesor tradicionalmente ha desarrollado su quehacer educativo. Obviamente

⁵⁴ Imbernón, Francisco. Op. cit. p.15

este modelo exige un clima de respeto y confianza, de manera que el docente pueda aceptar la crítica amistosa que los colegas puedan ofrecerle.

El modelo de desarrollo y mejora, parte de suponer que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o de resolver algún problema, ello determina que el aprendizaje de los profesores esté ligado a dar respuesta a los problemas concretos que viven en su aula.

Este modelo exige un proceso de reflexión, de análisis por parte del colectivo docente, con base en la consideración de los resultados obtenidos a raíz de su intervención.

El modelo de entrenamiento o institucional. Bajo este esquema es el formador o el especialista el que selecciona los contenidos, el enfoque, las estrategias metodológicas que estima requiere el maestro para mejorar su desempeño. En general se trata de cursos o seminarios, cuyos propósitos responden más directamente a los intereses o necesidades de la institución o de la autoridad del centro donde labora, que a los del maestro o maestros en particular.

El modelo de investigación o indagativo. Se concreta cuando el profesor, en términos individuales o colectivos, a partir de la identificación de un área de su interés, busca y selecciona información y, con base en ella interpreta la situación para finalmente decidir sobre los cambios que ha de realizar para mejorar su enseñanza.

El sustento de este modelo se encuentra en el reconocimiento de la capacidad del profesorado para identificar los problemas que afectan su práctica y al centro escolar, así como para realizar un proceso de indagación en torno a ellos. De acuerdo con este modelo los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión de su práctica, cuando ellos mismos se cuestionan sobre las situaciones problemáticas que se les presentan en el aula y buscan en la

investigación educativa los aportes teóricos y metodológicos que les ayuden a dar respuesta a dichas situaciones.⁵⁵

Los modelos coinciden en la intención de favorecer el desarrollo profesional del docente, aunque algunos de ellos han mostrado ser más apropiados para apoyar el perfeccionamiento del profesorado, por lo que cuentan con mayor reconocimiento, como es el de investigación o indagativo. Este modelo privilegia la reflexión, el análisis del docente sobre su propia práctica, por lo que se recomienda su aplicación en el desarrollo de programas de formación continua, se puede desarrollar mediante acciones como seminarios, donde los docentes identifican problemas de la enseñanza, los indagan y, a partir de diferentes aportes, realizan cambios en sus propuestas de enseñanza.

2.3. LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EL PERFIL DE LOS MAESTROS

La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares.

Hablar de la formación de profesores implica dar respuesta a preguntas aparentemente sencillas, pero fundamentales: ¿cuáles son los grandes desafíos que el docente enfrenta en su práctica para contribuir al logro de las finalidades de la educación básica a que aspira nuestro país?, ¿qué necesitan saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir los profesores? y, por tanto, ¿qué rasgos se deben promover durante su formación, a fin de que cuenten con las competencias necesarias para atender con calidad las necesidades de los alumnos en las aulas de las escuelas de educación básica?

⁵⁵ Ibid. p.18.

Como lo señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE), la educación básica de calidad a la que se aspira como país, es aquella que asegure el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los mexicanos, con justicia y equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo.⁵⁶

A mediados de la década de los 80, por equidad se entendía que todos los niños, independientemente de su condición social o de su lugar de residencia, tuvieran acceso a la escuela. Sobre esa idea se fincó una política de gran expansión y se constituyó el sistema educativo. Hoy, ofrecer una educación con equidad y justicia significa que no basta con que todos los niños y adolescentes tengan la oportunidad de ingresar a la escuela, sino que asistan a una escuela que les ofrezca la posibilidad de cursar y concluir con éxito su educación.

Para lograr una educación básica de calidad, es necesario replantear la misión de la escuela y el papel que en ella ejerce el profesor, cuya función ha de centrarse, principalmente, en atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y de los adolescentes. Estas necesidades se satisfacen con el logro de las finalidades en cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria.

El ProNaE establece que, la escuela deseable debe reunir los siguientes rasgos: centrar la atención en los aprendizajes de los alumnos; constituirse como unidad educativa con metas y propósitos comunes, con estilos de trabajo articulados y congruentes, así como con reglas claras de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar; cumplir con el calendario y destinar de manera óptima, la jornada escolar al aprendizaje pedagógico, y disponer y aprovechar eficientemente los servicios y recursos necesarios para realizar sus actividades.

También se establece que la comunidad educativa de la escuela pública deberá convivir democráticamente; sus miembros podrán participar en la identificación de retos y en la aplicación de soluciones razonables establecidas por consenso. A partir de un diagnóstico de las características de los alumnos y de su realidad

⁵⁶ SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Disponible en www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Metod_SEPE.pdf (Consultado 12-01-08)

social, la escuela pondrá en marcha acciones específicas para remontar las dificultades detectadas, atender a la diversidad y brindar el apoyo necesario a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. En esta escuela se habrán de definir y cumplir normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno y el respeto a los derechos de los niños, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afecten a todos, la equidad y la justicia en la vida cotidiana escolar. Una escuela que no profundice las diferencias y desigualdades sociales, sino que contribuya a atenuarlas.

El conjunto de profesores y directivos de la escuela asumirán la responsabilidad por los resultados de aprendizaje y rendirán cuentas a los destinatarios de los servicios (los alumnos y sus padres o sus familias) por el desempeño de la institución escolar.

La escuela establecerá mecanismos para alentar la participación efectiva de los padres y las madres de familia, en atención al interés y el derecho que tienen de colaborar en la tarea educativa, sin delegar las responsabilidades que los profesores y directivos tienen sobre la formación de los alumnos.

Para asegurar que la escuela cumpla su misión, se requiere que el director ejerza un liderazgo académico efectivo: promueva la colaboración profesional de los maestros; favorezca la participación, activa y responsable, de los padres de familia; propicie el diálogo con la comunidad sobre los propósitos educativos y las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; estimule el buen desempeño de los profesores y su interés por alcanzar las metas que se trace la escuela, y asegure las condiciones que generen un clima escolar propicio para el logro de los aprendizajes, la convivencia armónica, el ejercicio de una cultura de la legalidad, el aprecio a la diversidad y la preservación del patrimonio cultural, así como la conservación del medio ambiente y los recursos naturales.

Es innegable que muchos maestros de educación básica ejercen su profesión con responsabilidad y compromiso, y obtienen resultados favorables en su

desempeño frente a sus grupos y en su relación con la comunidad. Estas fortalezas contribuirán a conformar la nueva escuela en la cual, la tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su desarrollo personal: la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que viven; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás. El papel del profesor radicará, además, en favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, en estimular su curiosidad y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo.

En síntesis, se requiere de profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que puedan enfrentar el porvenir con confianza.

Pero no sólo se espera que el docente eduque, enseñe y evalúe a los alumnos que tiene bajo su cargo, sino también que demuestre su capacidad de asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio.

El cumplimiento de dichas tareas está condicionado a que el docente adquiera y consolide, en las distintas etapas y mediante diversas estrategias de formación, un conjunto de rasgos que aluden no sólo a las necesidades de conocimiento y de competencia profesional, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños y los adolescentes, con las familias y con el entorno social de la escuela. Estos rasgos

se refieren, además, a aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y la consolidación de las capacidades que les permitan profundizar sus conocimientos a partir de la experiencia y del estudio sistemático. El conjunto de rasgos que es necesario promover son los siguientes:⁵⁷

a) Un primero se refiere al desarrollo y consolidación de habilidades intelectuales específicas: el hábito de la lectura, la lectura comprensiva y analítica, la capacidad para expresarse en forma oral y escrita con propiedad, claridad y sencillez, la habilidad para plantear y resolver problemas de distinta índole con apoyo en información que los profesores busquen y seleccionen previamente. Es deseable que el profesor cuente con conocimientos sobre el uso de recursos de apoyo a la enseñanza (impresos, audiovisuales e informáticos), para poner a los alumnos en contacto con fuentes de información diferentes a los libros de texto, fomentar la búsqueda de conocimientos y desarrollar su habilidad en el análisis y síntesis de la información, así como para localizar y utilizar recursos para plantear y resolver problemas, en lugar de limitarse a la memorización.

b) Un segundo rasgo deseable en los profesores se refiere al dominio suficiente de los contenidos de enseñanza de la educación básica, en particular del nivel o servicio en que se desempeñan. Esto no se refiere únicamente al conocimiento informado de los contenidos que sus alumnos aprenden en la escuela, sino a la comprensión de las necesidades de aprendizaje y los contenidos básicos que todos los niños y los adolescentes deben adquirir como herramientas indispensables para un aprendizaje duradero y con sentido, así como al conocimiento de cómo la escuela puede atender esas necesidades, independientemente del contexto o la región en que viven los alumnos.

El dominio suficiente de los contenidos alude al conocimiento del profesor sobre las relaciones que existen entre los contenidos de una misma asignatura y con las asignaturas de un grado escolar específico, así como la secuencia y el nivel de profundidad con que deben estudiarse en los distintos grados o niveles

⁵⁷ SEP. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México, 2003, p.14.

educativos, tomando en cuenta las características de desarrollo del niño y del adolescente. El docente comprenderá que los contenidos de enseñanza deben trabajarse con el nivel de profundidad necesario para que sus alumnos logren los aprendizajes deseados, establezcan relaciones entre conceptos pertenecientes a diferentes áreas, y conecten los conocimientos obtenidos con su vida cotidiana.

c) Vinculado estrechamente con el rasgo anterior, es necesario que los maestros cuenten con las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos, que conozcan los enfoques con los cuales se propone enseñar cada asignatura, de acuerdo con su naturaleza y con las posibilidades que presentan los niños y adolescentes en su desarrollo cognitivo, físico y afectivo; se requiere, asimismo, que conozcan y apliquen distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que les permitan valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente, para que, a partir de los resultados, modifiquen sus procedimientos didácticos. La observación, vinculada a la reflexión, al análisis y a la evaluación de los resultados de su práctica –por medio de la discusión y la participación colectiva–, tiene gran impacto sobre la formación docente. En ese ir y venir de la teoría a la práctica, y del análisis y la reflexión sobre la práctica nuevamente a la teoría, los profesores adquieren un aspecto fundamental en su formación como profesionales: la reflexión y la respuesta ante lo imprevisto, para tener antes, durante y después de la acción pedagógica la flexibilidad para adaptar su desempeño a lo que les demanda la realidad en que trabajan. Esto significa que los docentes se asuman como profesionales que aprenden de su experiencia y realizan una “práctica inteligente”, “una práctica reflexiva”, en lugar de una práctica rutinaria.

Para promover experiencias fructíferas de aprendizaje, el profesor debe contar con un sólido conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de los alumnos: cómo piensan y se comportan, qué persiguen, qué encuentran interesante, qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinados campos del saber y a ciertas edades. Requiere, además, tomar conciencia de la diversidad que presentan los alumnos, en cuanto a la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros

factores que configuran sus experiencias personales, así como considerar las diferencias en las capacidades intelectuales, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno de los alumnos tiene preferencia, y las dificultades que pueden encontrar en el curso de sus aprendizajes. Al tomar en cuenta esa diversidad, los profesores estarán preparados para establecer relaciones de respeto y cooperación con todos y cada uno de sus alumnos, independientemente del contexto en que viven y de su lugar de procedencia.

Para ser competente en la enseñanza, el maestro requiere desarrollar su creatividad para atender los imprevistos que se presentan cotidianamente en el aula, resolver problemas didácticos y propiciar la buena interacción en el grupo; tener la sensibilidad necesaria para identificar qué alumnos presentan mayores dificultades en la comprensión de ciertos contenidos y proponer estrategias específicas que les ayuden a aprenderlos; de esta manera podrá contribuir a evitar el riesgo de fracaso escolar, además de saber detectar oportunamente a los alumnos que presentan otros problemas (sociales, afectivos o de salud) para derivarlos a las instancias correspondientes o buscar las soluciones en cada caso. Se requiere, en síntesis, que el maestro sea capaz de poner especial atención al desarrollo de actitudes favorables que lleven al éxito en el aprendizaje a todos y cada uno de sus alumnos, particularmente a quienes provienen de grupos socialmente desfavorecidos.

La unión de los dos rasgos anteriores caracteriza a un maestro que cuenta con conocimientos suficientes y profundos de lo que va a enseñar y de cómo promover su aprendizaje en un ámbito real de trabajo, con alumnos que presentan diferencias en sus procesos de adquisición de los conocimientos. Con ello se atiende uno de los objetivos centrales de toda educación: que el alumno aprenda a aprender, lo cual supone un cambio importante en los métodos de enseñanza y en el papel del docente; esta finalidad se convierte en punto de referencia del proceso de aprendizaje, donde el actor central es el alumno que requiere de una guía experta y de un ambiente estimulante que el docente y la escuela le pueden ofrecer.

d) Otro aspecto importante que debe caracterizar al profesor de educación básica es su identidad profesional y ética con la labor docente, para lo cual es necesario que adquiera y consolide un conjunto de valores y actitudes que le permitan asumir su profesión con responsabilidad y tratar con respeto a sus alumnos, a la comunidad escolar y a los padres de familia, así como participar activamente en el mejoramiento de la escuela. El reconocimiento y valoración que haga el futuro maestro de su profesión le permitirá desarrollarla con dignidad y buscar los medios indispensables para fortalecerla; le motivará también a mantener una actitud favorable para el estudio permanente y la búsqueda continua de la superación profesional. Lo anterior implica aceptarse como un aprendiz permanente, manteniéndose actualizado en su campo de trabajo disciplinario y en los nuevos enfoques para su enseñanza, aprovechando para ello el trabajo en equipo y transitar de una formación individual y fuera de la escuela a una formación colegiada dentro de la escuela.

La identidad con su profesión llevará al maestro a responsabilizarse en el mejoramiento de su escuela y asumir actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas, con el fin de participar conjuntamente en la elaboración de un proyecto educativo del plantel, contribuir a perfilar una misión y una visión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática al interior de la escuela.

e) Finalmente, es necesario que el profesor de educación básica cuente con las competencias necesarias para apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como un componente valioso de la nacionalidad, y acepte que dicha diversidad está presente en el entorno donde realiza su trabajo, con el fin de que tenga la capacidad de aplicar los programas de estudio con las adaptaciones que se requieran para responder a las especificidades locales.

Es deseable que el maestro cuente con los elementos indispensables para atender a las necesidades educativas de la comunidad en la que realiza su labor, sin descuidar las tareas que tiene encomendadas; que sea, por tanto, sensible a las demandas particulares de las familias de sus alumnos, respetuoso de los

valores y la cultura de la comunidad, y que reconozca a la escuela no como un espacio aislado, sino como una institución social cuya misión es contribuir a la formación de los alumnos para desempeñarse con seguridad en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Al reconocer la importante función que desempeña la familia en el proceso escolar, es indispensable que el profesor propicie formas de colaboración más estrecha con los padres de familia, centradas en la tarea educativa, y promueva la participación de la comunidad local en la vida de la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja. Se propone que se involucre más a la familia en las actividades escolares, como pueden ser por ejemplo los clubes de lectura.

Una labor importante a desempeñar por el profesor es la promoción del uso racional de los recursos naturales, mediante acciones que favorezcan en sus alumnos actitudes para participar, personal y colectivamente, en la protección del ambiente.

2.4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

Es necesario concebir y reconocer el trabajo de los maestros como una profesión. Si bien, ese trabajo puede tener actualmente características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a reglas de ingreso, acreditación de los conocimientos, certificación periódica de competencias, autonomía del ejercicio y grado de independencia respecto de sus empleadores, la enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Limitar la enseñanza a una actividad estrictamente técnica e instrumental, tiene un riesgo enorme para el desempeño docente y para el futuro educativo de la nación: significa ignorar su complejidad y reducir las posibilidades de construir una educación de calidad para los niños y los jóvenes.

2.4.1. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS COMO PROCESO PERMANENTE

Reconocer el trabajo de los maestros como una profesión y darle un tratamiento como el que corresponde nos permitirá avanzar en dar una mejor atención educativa a la población. Los maestros, como los integrantes de otras profesiones, deben contar también con conocimientos disciplinarios sistemáticos y la posibilidad de actualizarlos permanentemente, con una preparación específica para el desempeño, con habilidades especiales e identidad con principios éticos. Sin embargo, se requiere definir el concepto y el modelo de profesionalidad que implica la enseñanza. Sobre todo, han de encontrarse los beneficios de una actuación fundamentada y comprometida, y las ventajas de una colaboración estrecha con las familias y la comunidad. La enseñanza eficaz debe insertarse en la comunidad y conectarse con la vida de los alumnos. La profesionalidad docente ha de estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar, transfiriendo poder tanto a las familias y a los alumnos como a los profesores, pues de ese modo se pueden constituir comunidades de aprendizaje relevantes y adecuadas para responder a sus necesidades e intereses.

El desarrollo profesional de los maestros adquiere sentido en tanto se reconoce la complejidad y heterogeneidad de la labor docente. En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos, plantean nuevos retos al trabajo de los docentes al demandarles conocimientos y habilidades para las que no fueron formados; sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas sociales hacia el sistema educativo.

Avanzar en esta línea requiere que el educador cuente con los conocimientos, las cualidades personales, las características profesionales y la motivación necesaria en congruencia con los propósitos educativos que debe contribuir a lograr, con contenidos que debe enseñar y los métodos didácticos apropiados que se le demanda aplique en el aula. Es necesaria, la conversión del docente en un profesional vinculado permanentemente con el saber pedagógico, que diagnostique las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, examinando y

perfeccionando los métodos para atenderlos, y asumiéndose como un actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo.

Para ello, es indispensable generar condiciones para el desarrollo profesional del maestro, entendido como un proceso formativo que pasa por una serie de etapas (no necesariamente lineales que requieren mayor información, planeación y perspectiva para que repercutan en realidad en una mejor práctica docente) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias referidas, por una parte, a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otra, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en el maestro la reflexión sobre su práctica y mejorarla, analizar críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa.

En este sentido, se requiere promover la colaboración de los docentes en la construcción de sus propios aprendizajes, propiciando que el tipo de aprendizaje gire en torno a actividades fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; analizando sistemáticamente la práctica docente, y construyendo una cultura y práctica profesionales que trasciendan la inmediatez y los prepare para la formación de las futuras generaciones. Estos aspectos constituyen los componentes básicos de un proceso de aprendizaje profesional que no se agota con la formación inicial, sino que representa un proceso permanente que continúa con la incorporación al servicio y se prolonga durante la actividad profesional del maestro.

Con el fin de asegurar que los docentes cuenten con oportunidades para transformar su práctica educativa, una política de desarrollo profesional tendría que tomar en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:⁵⁸

a) Avanzar en la profesionalización docente, mejorando las competencias pedagógicas y el desempeño laboral. Como medidas articuladas, ambas

⁵⁸ Ibid. p.20.

permitirán condiciones de trabajo más estimulantes y variadas para los profesores: al mejorar las competencias pedagógicas, se elevará el nivel de conocimientos y la posibilidad de transformar creativamente su labor cotidiana; al atender al desempeño profesional, se contribuirá a incrementar el prestigio de la profesión, haciéndola más atractiva y ofreciendo oportunidades de promoción y salarios más dignos.

b) Fortalecer un sistema de formación permanente centrado en la escuela.

Cualquier estrategia de formación debe propiciar en el docente la comprensión de los procesos educativos que se generan en la institución escolar y dotarlo de los conocimientos y las herramientas necesarias para una intervención pertinente y eficaz.

c) Favorecer el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica y la práctica de sus colegas en la institución escolar en que el docente se desempeña. No basta con la implementación de modalidades y la definición de las instancias responsables de su instrumentación, se requiere, además, que las oportunidades de crecimiento profesional se construyan en el mismo centro de trabajo, sobre la base del intercambio de experiencias educativas exitosas mediante las cuales los docentes analicen tanto aciertos como dificultades enfrentadas y no superadas, e identifiquen alternativas para su solución. Ello implica el conocimiento de otras realidades, instituciones, contextos y niveles educativos, rompiendo con una actitud endogámica, para contar con una visión enriquecida y comparada que le permita al maestro incidir en su realidad concreta. Para que la escuela se convierta en un espacio que favorezca la profesionalización docente y el trabajo en colaboración, se deben garantizar las condiciones materiales y de organización necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad.

d) Reconocer al docente como un sujeto activo, responsable y constructor de su formación profesional. Es necesario incluir la participación activa de los docentes en las estrategias que promuevan su desarrollo profesional; él es quien conoce sus necesidades y lo que requiere para mejorar su práctica, las características

particulares y las condiciones concretas en las que desempeña su trabajo, por lo que puede aportar la experiencia y el conocimiento esenciales para el diagnóstico, la propuesta e implementación de las acciones dirigidas a apoyar su formación.

En lo personal estoy de acuerdo en que la profesionalización de los maestros debe ser considerada como un proceso permanente y los aspectos señalados pueden contribuir a una mejor preparación que permita un desempeño de calidad.

Asimismo, se requiere ensayar y generar soluciones a los problemas que plantea el trabajo docente, sobre todo en las condiciones específicas en las que se desarrolla; para ello, se propiciará la reflexión y la evaluación de la práctica, desde los propios docentes involucrados.

2.4.2. LOS COMPONENTES DE UNA NUEVA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

La construcción de una nueva propuesta basada en la profesionalización de la enseñanza considera la formación docente como un proceso integral de fases y ámbitos interrelacionados: admitir en la carrera a los estudiantes potencialmente más capaces; ofrecer una sólida formación inicial; contratar a quienes demuestren las competencias básicas para el ejercicio docente, y estimular y retener a los docentes eficaces en la profesión, continuando su formación y desarrollo profesional. Lo anterior, debe vincularse con el mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, con incentivos que motiven a los maestros a asumir la profesión con entusiasmo, preparación suficiente y responsabilidad, así como con mecanismos sistemáticos de evaluación de dichas fases y ámbitos.

Esta nueva propuesta precisa de un sistema nacional unificado y coherente de la formación inicial y continua de los maestros, que se conforme a partir de la integración de los sistemas estatales respectivos; orientado por políticas trazadas no sólo para el futuro inmediato, sino para el mediano y largo plazos, que permitan y estimulen el crecimiento profesional con planes de acción concordantes. En la definición e instrumentación de dichas políticas, es

fundamental tomar en cuenta los conocimientos y experiencias de los profesores, con el fin de que se ajusten a la realidad. También es necesario considerar las propuestas de especialistas y tomadores de decisiones, así como de los alumnos y los padres de familia.

Las organizaciones e instancias actualmente responsables de promover el desarrollo profesional de los maestros deben diseñar nuevas formas de trabajo y fortalecer sus vínculos de coordinación a efecto de ofrecer opciones de formación altamente estimulantes, así como pertinentes a las necesidades de aprendizaje y a los contextos reales de enseñanza. En este sentido, resulta una condición básica garantizar un uso más racional y el aprovechamiento de los apoyos que se destinan para estos objetivos. El papel que pueden desempeñar estas instituciones es clave en la construcción de la propuesta, sustentado en la valoración del ejercicio docente y en la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad con equidad para todos los niños y jóvenes del país.

A continuación, se describen algunos aspectos de política educativa dirigidos a la configuración de esta nueva propuesta.⁵⁹

a) Ingreso a la carrera docente. La enseñanza debe ser valorada como una ocupación valiosa e indispensable para el desarrollo del país. Es necesario llevar a cabo estrategias que permitan atraer a buenos estudiantes a la carrera docente, así como mejorar los requisitos y procesos de selección. El atractivo para los posibles aspirantes debe radicar, en buena medida, en su interés por la enseñanza como carrera de vida, en la que existan perspectivas razonables para la satisfacción personal dentro de la profesión. La regla general debe ser seleccionar candidatos no sólo con las mejores calificaciones académicas posibles, sino también con rasgos de personalidad deseables.

b) Formación inicial. Se requiere de un modelo curricular que permita a los futuros docentes adquirir las competencias básicas para la enseñanza, centrada en los propósitos, enfoques, contenidos y prácticas de la educación básica, así como

⁵⁹ Ibid. P.23

desarrollar capacidades que favorecen el aprendizaje permanente y autónomo, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático. Esta formación ha de lograrse en condiciones organizativas y de funcionamiento de los planteles que estimulen el aprendizaje profesional. En este sentido, la preparación y dedicación del personal docente encargado de la formación inicial de maestros es un factor clave; por ello, es esencial promover también su profesionalización.

c) Ingreso al servicio. Es necesario establecer mecanismos de selección confiables que permitan incorporar al servicio a profesores que reúnan el perfil profesional requerido, de tal manera que todos los niños y adolescentes cuenten con maestros competentes; por tanto, es recomendable que las plazas disponibles por incidencias de personal y por nueva creación que se generan en el servicio educativo se asignen conforme a criterios y procedimientos objetivos y transparentes.

d) Formación continua. Lograr que todos los maestros tengan la posibilidad de proseguir su formación profesional, conlleva implementar modalidades diversas, adecuadamente articuladas y coherentes, que atiendan las necesidades de aprendizaje de los maestros, favorezcan el mejoramiento de su práctica docente y eliminen las prácticas burocráticas que desalientan su aprovechamiento; esta diversidad de opciones no debe ir en menoscabo de la calidad. Además, los maestros deben acreditar su capacidad para ejercer la profesión durante su permanencia en las escuelas.

e) Incentivos. Es necesario avanzar hacia un nuevo marco de incentivos profesionales para los maestros, que supere el actualmente establecido a través de la Carrera Magisterial y que asegure nuevas perspectivas profesionales. Estos incentivos deberán estar relacionados con la mejora del aprendizaje y desempeño profesional –individual, colectivo y por escuela. Los profesores requieren un apoyo público decidido y el respeto a sus derechos; a cambio, tienen que reconocer y cumplir plenamente sus responsabilidades y deberes para con la sociedad.

Las oportunidades efectivas de desarrollo profesional, dentro y fuera de la escuela, constituyen un incentivo altamente valorado por los docentes; en ellas radica, en parte, la posibilidad de atraer buenos prospectos para la docencia y contar en las escuelas con maestros competentes y satisfechos con su labor. Un maestro que logra que sus alumnos aprendan incrementa el aprecio por su trabajo, al tiempo que recibe el reconocimiento de los niños, de los padres de familia y de toda la comunidad escolar.

f) Estándares de desempeño y evaluación. Lograr la coherencia y efectividad de la propuesta para el desarrollo profesional de los maestros implica cambiar la cultura laboral existente, establecer con rigor procedimientos de evaluación y parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso: selección de aspirantes a la profesión; desempeño académico de los futuros profesores; preparación y dedicación de los formadores de docentes; pertinencia de los servicios y modalidades para la formación inicial y continua; acreditación y certificación de instituciones, programas y maestros; funcionamiento con base en normas profesionales y articulación de las instituciones e instancias encargadas de estas funciones; ingreso al servicio mediante la sustentación de exámenes de selección; desempeño profesional conforme a reglas académicas claras; así como criterios para mejorar el otorgamiento y el impacto de los incentivos profesionales.

En suma, es preciso reestructurar la formación del profesorado y la práctica docente. Hay que preparar y seleccionar al profesorado atendiendo tanto a sus conocimientos como a su disposición de aprender y colaborar. Aquellos que inician su carrera profesional tienen que contar con diversas opciones para un aprendizaje práctico, con seriedad y continuidad. Es preciso instaurar mecanismos significativos de evaluación docente, así como ofrecer oportunidades y condiciones para el desarrollo profesional que sean de mayor utilidad. Asimismo, hay que fomentar la revisión recíproca de la práctica profesional en el contexto de iniciativas de asesoramiento profesional que ayuden a los profesores a aprender entre sí, resolver problemas, reconocer las preocupaciones de las familias y atender las necesidades de los alumnos. Para guiar estos procesos, es necesario establecer normas generales, sobre todo aquellas que se refieren al

compromiso con el aprendizaje del alumno y la disposición a perseverar en la búsqueda de los conocimientos y las competencias que sean sustanciales para atender las necesidades de la educación básica.

2.5. LAS CONCEPCIONES DEL SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

El mejoramiento continuo de las prácticas educativas de los profesores es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos. Este mejoramiento está determinado, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diversas circunstancias sociales y culturales. Asegurar el aprendizaje de los alumnos en condiciones de equidad y con altos niveles de calidad, exige la continua puesta al día de los profesores respecto de las innovaciones pedagógicas; su capacitación oportuna sobre el uso y aprovechamiento de nuevas tecnologías y recursos didácticos y una apropiación dinámica de los avances de las ciencias de la educación.

En nuestro país trabajan, en las diversas modalidades en que se ofrecen la educación preescolar, primaria y secundaria, alrededor de un millón de maestros cuyas formaciones son heterogéneas, lo mismo que sus condiciones personales y laborales. Estos profesionales atienden a niñas y niños con orígenes culturales, étnicos, sociales, religiosos y económicos diversos, lo cual les demanda altas competencias que no siempre han podido desarrollar con eficiencia. Por otra parte, se encuentran laborando en el sistema educativo un número significativo de profesores sin preparación específica para la docencia.

Para que los maestros puedan avanzar en el dominio de las competencias que caracterizan un buen trabajo de enseñanza, es menester que todas las entidades federativas cuenten con servicios institucionalizados, desarrollados y dinámicos

de formación permanente, con dos tareas fundamentales a desarrollar de manera imbricada:

- Asegurar que los profesores dispongan de una oferta formal de programas de estudio: pertinentes, actuales, de calidad, diversos y flexibles para mejorar sus competencias docentes.
- Garantizar la existencia y desarrollo de un servicio de apoyo técnico pedagógico, que respalde los procesos de cambio en las escuelas y apoye a los docentes en la mejora continua de sus prácticas de enseñanza.

En México existen avances significativos en el cumplimiento de ambas tareas. Sin embargo, la desvinculación entre los programas creados para fomentar la actualización de los docentes y los destinados a transformar las prácticas escolares ha sido uno de los factores que han determinado los pocos efectos que las actividades de actualización han tenido en el cambio de las prácticas de enseñanza y en la consecuente mejora de los resultados educativos.

Para que este cambio se dé, es preciso que cada escuela cuente con la asistencia regular de personal especializado, competente para asesorar y dar apoyo educativo a los maestros. Esto lleva a plantear la urgente necesidad de tomar las medidas necesarias para transformar y potenciar el servicio ya existente de apoyo técnico pedagógico, que hoy conforma un numeroso personal a lo largo y ancho del país, pero carente de regulación para desempeñar su quehacer y de una política para la profesionalización de sus integrantes, que terminan convirtiéndose en burócratas inútiles llenando informes y reportes.

La debilidad del servicio de apoyo técnico pedagógico existente deja a una gran cantidad de escuelas sin la posibilidad de convertir en cambios de su práctica educativa, los aprendizajes que sus maestros obtienen en procesos de actualización formal.

Se asume, por lo tanto, que los dos retos fundamentales que es preciso resolver para avanzar en el fortalecimiento de los servicios estatales de actualización y capacitación de docentes son:

- Su vinculación con los propósitos y las necesidades de la educación básica, tanto de manera conceptual como orgánica y práctica.
- La articulación de la oferta de actualización en torno de una concepción básica común y sobre una normatividad general en la materia, construida de manera federalista y participativa, que asegure el carácter nacional de la formación docente, al tiempo que responde puntualmente a las necesidades de desarrollo de los sistemas educativos estatales.

Enseguida se describe los elementos centrales que constituyen los servicios de actualización y capacitación y que ha determinado su actual forma de operar.

a) Los Cursos Estatales de Actualización

A partir de 1992, como consecuencia directa del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y del establecimiento de la Carrera Magisterial, las autoridades educativas estatales se vieron en la necesidad de ofrecer cursos de actualización a los docentes de todos los niveles y las modalidades en que se imparte la educación básica, dado que esta era la forma de garantizar que accedieran al puntaje previsto en el factor que estimula la actualización en ese sistema de promoción.

La federalización de los servicios educativos trajo como consecuencia que la oferta se improvisara, buscando responder a necesidades de estabilidad laboral en el magisterio y no, como hubiera sido deseable, a una concepción clara acerca de la actualización como formación permanente y a un diagnóstico de los requerimientos educativos de cada entidad federativa.

Este proyecto está encaminado a fortalecer las habilidades y competencias necesarias para que el docente lleve a cabo sus actividades con un alto nivel de profesionalismo.⁶⁰

⁶⁰ SEP. Subdirección de actualización. *Cursos Estatales De Actualización*. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3324_actualizacion (consultado 7-02-08)

La SEP y las autoridades educativas estatales comenzaban a crear un nuevo tipo de institucionalidad que no tenía antecedentes inmediatos. Se estaba creando la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con carácter normativo, y apenas se estaban configurando las secretarías de educación estatales. De ahí que en ese momento no fue posible diseñar una normatividad general que regulara la calidad y la pertinencia de la producción y la extensión de los cursos destinados a los profesores, y que tampoco hubiera, en la mayor parte de los estados, las condiciones institucionales básicas para emprender las acciones destinadas a crear una fuerza técnica competente y adecuada que soportara la tarea de actualización docente y le diera sentido y relevancia para mejorar la calidad educativa.

Es significativo que las autoridades educativas estatales confiaran la tarea de construir propuestas de cursos a los equipos técnicos de los niveles de educación básica y no a las instituciones existentes, escuelas normales, Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, dedicadas a otro tipo de tareas formativas: la inicial, la de nivelación y de posgrado.

Así, la oferta creada constituyó lo que desde entonces se conoce como “los cursos de Carrera Magisterial”. Estos se renuevan cada año y su diseño está a cargo de diversos equipos técnicos estatales que, por lo regular, carecen de contacto entre ellos y no responden a un eje que dé sentido y razón a cada propuesta, en un contexto de mejora de los servicios educativos de cada entidad federativa.

Las autoridades educativas estatales, durante la década transcurrida, han realizado un gran esfuerzo para satisfacer la demanda anual de cursos de acuerdo con las normas de Carrera Magisterial, pero desafortunadamente, sus requisitos no se basan en criterios académicos. Por ejemplo, la exigencia de renovar anualmente los cursos, de hacerlo en los plazos fijados de antemano en el calendario de actividades del propio sistema de carrera, convierte un proceso que, por naturaleza, debe ser pausado, con tiempos de reflexión, de indagación,

de búsqueda, de prueba y de recomposición, en una actividad rutinaria y poco creativa, lejana a las necesidades del sistema educativo y de sus usuarios y que no recupera las necesidades del quehacer docente.

La extensión de los cursos a maestros adolece de lo mismo: poco rigor en la selección de asesores, ausencia de control de las condiciones de formación, evaluación trivial o inexistente, poco énfasis en el aprendizaje y menos en el concepto de que la actualización es un medio para mejorar las competencias docentes y la tarea de enseñanza.

En síntesis, los cursos se diseñan, imparten y evalúan bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo ni de desarrollo profesional. Por ello, el alto costo invertido en recursos humanos, materiales y financieros para producir y ofrecer esos cursos, no se corresponde con los escasos (o tal vez nulos) efectos que han tenido en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo.

La insatisfacción respecto a esta oferta –casi obligatoria por su significado en el puntaje de carrera– es generalizada, los maestros no encuentran una respuesta a sus necesidades y las autoridades educativas estatales no la perciben como una vía para mejorar los resultados de sus sistemas educativos, lo que les lleva a buscar opciones distintas para procurar la formación de los docentes en servicio.

b) El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio⁶¹

Del ANMEB surgió un mandato para la revaloración de la función social del maestro basada en dos líneas centrales: la Carrera Magisterial y la construcción de un programa de actualización para profesores en servicio. Derivado de esa decisión, se crearon el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM); ambos efímeros,

⁶¹ SEP. *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. <http://pronap.ilce.edu.mx> (consultado 5-02-08)

pero que mostraron la necesidad urgente de construir un programa que superara la atención coyuntural a necesidades del momento y contara con elementos para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la enseñanza. Un reto evidente era la gran cantidad de maestros por atender y la certeza de que la formación inicial de la mayor parte de ellos había sido deficiente.

En 1994, la Secretaría de Educación Pública acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación los trazos básicos conforme a los cuales se pondría en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap).

En 1995, la SEP propuso a las autoridades educativas estatales iniciar el establecimiento del Pronap y la construcción de las condiciones para que el conjunto de los docentes tuviera acceso permanente a opciones formativas de calidad y derecho a una evaluación formal del aprendizaje con reconocimiento en Carrera Magisterial.

El Pronap se concibió como un complejo de programas de formación con distintos niveles de profundidad y de diversos apoyos que dieran flexibilidad al estudio y aportaran un gran contacto con la realidad del aula y de la escuela. Los apoyos centrales que se diseñaron fueron los Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización del Magisterio.

Para una construcción ordenada del programa, se firmaron los Convenios de Extensión del Pronap entre la SEP y los gobiernos de los 31 estados, que fijaron los términos de la corresponsabilidad en su establecimiento. De acuerdo con estos convenios, la SEP se responsabilizó de dotar a todas las entidades con equipos, mobiliario, biblioteca para establecer los Centros de Maestros, paquetes didácticos, guías y otros materiales para el estudio, de transferir anualmente recursos para el desarrollo académico, y de asegurar la aplicación transparente del examen de acreditación de los cursos nacionales de actualización. A las

autoridades educativas estatales ha correspondido hacerse cargo de la operación del programa y de los costos cotidianos de la misma.

Los compromisos básicos de los convenios se han cumplido en general, lo que ha permitido establecer en todo el país una infraestructura institucional para la formación permanente de los profesores en servicio.

Dicha infraestructura está constituida por las instancias responsables de articular y desarrollar los servicios de actualización, que fueron creadas en el lapso transcurrido e incorporadas a las 31 secretarías de educación estatales, así como por sus equipos técnicos y por los 522 Centros de Maestros y espacios para la actualización instalados.

Forman parte de la oferta de cursos y talleres nacionales diseñados especialmente para atender las necesidades del sistema educativo, de sus alumnos y de los colectivos docentes, aunque esta oferta todavía no es pertinente y suficiente para cubrir las necesidades de los maestros.

En 1999 se creó en la SEP la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el propósito de desarrollar las actividades normativas y de fomento necesarias para sostener un proyecto nacional de actualización docente. A partir de este esfuerzo colectivo, el país cuenta hoy con una base material y humana para la actualización de los maestros en servicio. Sin embargo, para que sobre esta base se continúe la construcción sólida de un servicio de formación permanente, útil y pertinente a las necesidades del sistema educativo, es preciso distinguir lo que funciona de lo que la experiencia ha mostrado que no es requerido.

Si bien el esfuerzo conjunto realizado por las autoridades educativas estatales y federales por consolidar una infraestructura básica de actualización puede considerarse exitoso, existen secuelas de la forma de implantación del Pronap que obstaculizan su plena incorporación a los proyectos estatales de renovación y

mejora de los servicios educativos. De acuerdo con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio Los problemas centrales son:

- El Pronap se asentó en las estructuras educativas de los estados como un programa federal, externo a la estructura de educación básica, distinto a las tareas de actualización planteadas por el propio estado y con una percepción de que su quehacer tiene sentido más en función de la Carrera Magisterial que del proyecto educativo de la entidad y del país.
- El Pronap es el rector a nivel nacional en materia de actualización de docentes; sin embargo, en cada entidad federativa existen acciones de actualización que se realizan al margen de su concepción y normatividad, tanto en la estructura de educación básica, como en las instituciones formadoras de docentes. Esto conduce a una gran dispersión de esfuerzos, a la subutilización de recursos valiosos, como son los Centros de Maestros y a la emisión de mensajes contradictorios a los maestros destinatarios y, lo más grave, a una influencia limitada en la mejora de la práctica educativa.
- La percepción de externalidad genera una indefinición en cuanto a quién le corresponden las decisiones y las acciones para garantizar la operación del Pronap en los estados, a pesar de lo pactado en los Convenios de extensión. Al operar en forma paralela a la estructura regular de educación básica, no aprovecha los recursos de que ésta dispone y, a la inversa, tampoco las acciones de mejora a la educación básica se benefician de los recursos del Pronap.
- Subutilización de los servicios de los Centros de Maestros. Al entenderse el Pronap y, en general la actualización, como una tarea externa al quehacer cotidiano de las escuelas, centrada sólo en generar una oferta de cursos o talleres, los Centros de Maestros aparecen como estructuras de cierta manera autónomas, con funciones administrativas o semejantes a las instituciones formadoras de docentes, y no como un apoyo orgánico a la

tarea de los equipos técnicos de educación básica, a los supervisores y directores y al trabajo cotidiano de los colectivos docentes.

- El personal que se hace cargo de la actualización en la estructura educativa y en el Pronap tiene aún un estatus indefinido, aparece sólo como personal de apoyo técnico pedagógico, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio.

Un aspecto importante de este programa es la Formación continua que se concibe como el conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.⁶²

c) La “tercera oferta”

En todas las entidades federativas, además de los cursos estatales de actualización y de las acciones enmarcadas por el Pronap, se llevan a cabo diversas actividades de actualización impulsadas por las autoridades educativas estatales y que son obligatorias para los profesores. En muchos casos se realizan en escuelas y zonas escolares durante el tiempo laborable.

Es difícil contar con un recuento veraz de esta oferta en la cual no se incluye, desde luego, la que emiten las instituciones formadoras de maestros, que es voluntaria y no interfiere con la jornada laboral.

Las propuestas de actualización de esta “tercera oferta” se hacen en parte por inercia, porque hay un sector de la estructura educativa que considera que ofrecer

⁶² SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. *Formación Continua*. http://pronap.ilce.edu.mx/form_continua/presentacion.htm (consultado 5-02-08)

cursos a los maestros es su función, y por otra parte, porque algunas autoridades educativas estatales tienen, por diversas razones, una visión crítica de las ofertas de la SEP.

Se pueden encontrar dos grandes campos para esta “tercera oferta”: el tradicional, diseñado por los grupos técnicos estatales de los niveles y las modalidades de educación básica y que no participa en la oferta de cursos con valor a Carrera Magisterial, y el que impulsan las altas autoridades educativas estatales.

En ambos casos hay poca o nula vinculación con la política nacional en materia de formación de maestros en servicio, y se desaprovechan los recursos existentes en el Pronap. En el mejor de los casos se ocupan los espacios de los Centros de Maestros.

Un recuento realizado por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio con el apoyo de 30 instancias estatales de actualización en el año 2000, mostró que en el ciclo escolar 1999-2000 se habían ofrecido 1632 cursos, entre los que tenían valor a Carrera Magisterial (512 en total), los que derivaban de algún programa nacional (excluyendo el Pronap), los elaborados por las áreas técnicas y otros de origen no especificado.

La mayor parte de los cursos (1202) tenían entre 20 y 80 horas de duración, y 290 menos de 20 horas; 558 cursos tenían que ver con las asignaturas académicas del plan de estudios, 215 con las asignaturas de desarrollo, 77 con gestión escolar y 782 (es decir, 48%) con temas no relacionados con el currículum vigente.

En los resultados de esta indagación, se aprecia que hay entidades federativas donde las propuestas de actualización son generadas hasta por nueve instancias diferentes, sin conexión entre ellas ni con la instancia estatal de actualización.

Esta “tercera oferta” no contribuye a resolver los problemas de la formación docente, no compensa, por ejemplo, las inequidades presentes en los cursos estatales, que no atienden de manera suficiente a sectores importantes de maestros, como los que enseñan a grupos multigrado, los profesores de educación secundaria por asignatura o los docentes de educación indígena. Tampoco tienen como fin diseñar propuestas específicas para maestros que no se encuentran en Carrera Magisterial por no reunir los requisitos para ello y que, se puede suponer, son los más necesitados de apoyo académico.

Esta oferta es una fuente más de presión a los maestros y las escuelas, aún cuando, en específico, pudiera contarse con propuestas valiosas.

En general se observa que hay una gran disposición de personas, esfuerzos y recursos dedicados a esta tarea en todas las entidades federativas; sin embargo, en la mayor parte de los estados persisten situaciones no resueltas que vuelven complejo el avance en la modificación de las prácticas educativas de los docentes, aunque éstos reciben, como se ha visto, un auténtico “bombardeo” de cursos y actividades de actualización. La problemática a resolver para cambiar las consecuencias de las situaciones descritas son las siguientes:

- Falta de actualización de la normatividad nacional en materia de formación de docentes en servicio.
- Inexistencia de un programa rector en cada entidad federativa para la formación de los maestros de educación básica en servicio.
- Desarticulación entre las dependencias y los grupos técnicos que proponen programas de actualización y capacitación, lo que ocasiona oferta excesiva y desordenada de cursos y talleres no siempre relevantes para atender las necesidades de la enseñanza a los niños, pero que consumen parte importante del tiempo de los maestros, incluso del de enseñanza; esa falta de coordinación tampoco ha ayudado a garantizar la equidad en la prestación de los servicios de actualización.

- Pérdida de sentido de la actualización como actividad formativa que contribuye a la mejora de los resultados educativos en el aula y a la satisfacción profesional del maestro, debido a una relación directa entre la realización de cursos y la obtención de puntajes en Carrera Magisterial, situación que se agrava porque los cursos que ofrecen puntajes acreditando sólo la asistencia y a los que acuden masivamente los maestros son, en general, de baja calidad y poco relevantes para el quehacer docente. Esta situación, además de desligar la formación del maestro en servicio de su tarea profesional, privilegia la actuación individual sobre la del colectivo docente que no merece ningún reconocimiento cuando aplica con éxito sus aprendizajes en la enseñanza de los alumnos.
- Indefinición sobre a quién le corresponde atender la formación cotidiana de los maestros en las escuelas y apoyar y potenciar a los colectivos docentes.
- Lentitud para formar, especializar y profesionalizar cuadros estatales en el desarrollo profesional de los maestros y, en particular, para la asesoría a las escuelas, sin lo cual ningún sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros puede completar su acción.
- Imposibilidad de concretar trayectos formativos de largo alcance para los maestros, tanto individuales como colectivos, a consecuencia de lo descrito en los puntos anteriores.

Un aspecto que merece especial atención es que la formación docente se ha corrompido por los intereses económicos; es decir, la mayoría de profesores participan en los cursos y proyectos de actualización y formación continua no por el interés de estar mejor preparados para enseñar, sino por la necesidad de obtener un mejor salario, una plaza, o mejores prestaciones.

No es que al docente no le interese una mejor formación y superación profesional permanente, pero muchas veces las condiciones de trabajo no se lo permiten,

como lo señala José Esteve las dificultades de la tarea docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, generan un continuo malestar docente.⁶³

También se da el caso de docentes que, por sus carencias económicas, deben procurarse más de un cargo, es decir, se cae en el famoso pluriempleo de nuestro sistema educativo, o se ven obligados a trabajar dos turnos.

Estas situaciones, que están unidas a malas condiciones de trabajo y de medio ambiente (zonas desfavorables, escuelas distantes de los domicilios, escuelas deficientes en sus instalaciones o sin recursos para la actividad docente, alumnos provenientes de grupos familiares de bajos ingresos, producen el círculo vicioso del malestar docente: maestros sobreexigidos, alumnos con problemas psicosociales de consideración (desprotección familiar, familias desintegradas, violencia escolar y familiar, drogodependencia, etc.) y aumento de la carga psíquica de los docentes: malestar.⁶⁴

Esto impide que se interesen en una formación continua y solo ven los cursos y actividades como una forma de conseguir mejores condiciones económicas.

Desde la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, como área normativa nacional en la materia, se inició en el año 2000 un proceso tendiente a avanzar en la resolución de los retos antes planteados e incluye las siguientes acciones:

- Solicitar a las autoridades educativas estatales que la coordinación de todas las tareas de actualización en la entidad recaiga en una instancia estatal única.
- Fomentar la vinculación entre las áreas técnicas de educación básica y las instancias estatales de actualización, mediante tareas concretas realizadas en conjunto.

⁶³ Esteve, José M.: *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona, 1994, p.7.

⁶⁴ Gavilán, Mirta Graciela. "La desvalorización del rol docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19, Formación Docente, 11 Enero - Abril 1999, p.7

- Iniciar un proceso de mejora de competencias para el diseño de programas de actualización entre el personal técnico estatal, por medio de la capacitación y la tutoría para el diseño de talleres y cursos de actualización (transferencia del diseño de los talleres generales de actualización; apoyo académico para un mejor diseño de cursos estatales; capacitación de equipos técnicos para la extensión de los cursos generales).
- Normar el diseño de los cursos estatales de actualización, estableciendo de manera explícita los parámetros de calidad a los que deben responder y transformar su dictaminación en un proceso académico.
- Crear los cursos generales como una opción para regular la oferta de la federación que se extiende a los maestros en las entidades federativas y, a la vez, garantizar a todos los profesores opciones de calidad con validez en la Carrera Magisterial.

Estas acciones van encaminadas a resolver de fondo la problemática enunciada, sin embargo, deberán consolidarse, a la brevedad posible, a través de decisiones mayores:

- Definir, de manera participativa, una normatividad nacional y federalista en materia de actualización y capacitación de docentes en servicio que asegure el carácter nacional que, de acuerdo con la Ley General de Educación, debe tener la formación de maestros de educación básica. Asegurar que, con dicha normatividad, sea posible atender a las particularidades de los diversos sectores de maestros.
- Construir un programa rector de actualización de docentes en cada estado que, con base en la normatividad nacional, tenga las condiciones para planear, diseñar, operar, dar seguimiento, y evaluar de manera sistemática y articulada dos grandes tipos de tareas: las determinadas de manera nacional y las estatales, para satisfacer las necesidades específicas del sistema educativo local y de sus docentes.

- Fortalecer las condiciones institucionales para que la actualización y la capacitación de los docentes se presten como un servicio educativo regular en todas las entidades federativas, estrechamente vinculado con la educación básica tanto estructural como conceptualmente. Esto implica un trabajo de “reingeniería” que permita emplear, con nuevos criterios, los recursos humanos, materiales y financieros que hoy se destinan a muy distintas y desvinculadas actividades de actualización y capacitación.
- Renovar el servicio de apoyo técnico pedagógico para permitir una asesoría y acompañamiento académico constantes a los colectivos docentes en los centros educativos y, con ello, un aprendizaje cotidiano de los maestros.
- Profesionalizar al personal que, en todas las entidades federativas, se hace cargo de las diversas tareas para la actualización y capacitación de los maestros de educación básica y que no ha tenido el espacio laboral y el reconocimiento profesional que aseguren la calidad de su trabajo.
- Generar los procedimientos regulatorios que permitan ampliar el espectro de posibilidades de aprendizaje para los profesores en servicio y reglamentar la participación de instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas interesadas en aportar a la actualización y capacitación de maestros.
- Desarrollar propuestas educativas innovadoras que permitan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Ampliar los recursos tecnológicos con que cuentan los Centros de Maestros para que los profesores puedan aprender el uso de esos recursos y su aplicación educativa en los diversos contenidos de enseñanza.

2.6. LA INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS ESTATALES DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA COORDINACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL

Como se señaló en los apartados anteriores, es necesario poner en práctica una serie de transformaciones para que la educación básica cumpla con su función, que consiste en favorecer el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. Lograr que cada alumno alcance los resultados educativos esperados supone un conjunto de modificaciones en las aulas, en las escuelas y en el sistema educativo. Para que los maestros y las escuelas realicen eficazmente su labor, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 propuso políticas, líneas de acción y estrategias para promover cambios y ajustes en los aspectos sustanciales del sistema educativo, con el convencimiento de que la transformación será resultado de las actividades de renovación que se emprendan en cada uno de los factores centrales de la educación básica.

Uno de los factores principales para lograr el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación básica es el fortalecimiento de la preparación de los maestros. Contar con maestros mejor preparados y comprometidos con el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos es una condición indispensable para alcanzar la educación básica que se desea en el futuro.

Actualmente los futuros maestros y el personal docente en servicio cuentan con diversas opciones de formación inicial y continua. Las escuelas normales, los Centros de Actualización del Magisterio, las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, las Universidades Pedagógicas en algunos estados, las instituciones universitarias de sostenimiento público, las escuelas e institutos de carácter privado, así como los Centros de Maestros y todos los servicios de actualización y superación para los maestros constituyen en su conjunto una oferta diversificada de opciones para la formación profesional del personal docente.

En los últimos 25 años, a la par que se desarrolló un sistema educativo para atender a millones de niños y jóvenes, se crearon y expandieron las instituciones, los programas y los cursos destinados a la formación inicial y continua de los maestros. Aunque en cada tipo de institución y servicio pueden identificarse fluctuaciones, períodos de rápida expansión o de contracción pronunciada, lo importante es que este crecimiento generalizado trajo consigo una amplia oferta de estudios y de procesos para incorporar o recalificar a los maestros.

La creación de nuevas instituciones, públicas y particulares, y la expansión de la oferta de programas y cursos en los estados, así como la modificación del estatus de la formación inicial de los maestros a nivel licenciatura, se produjo, sin embargo, de una manera desordenada y sin criterios claros de planeación a mediano y largo plazos. Por sus vacíos y sus traslapes institucionales, por la calidad desigual de sus programas, por la falta de coordinación y la duplicidad de esfuerzos, por la escasa vinculación con la educación básica de un lado y la educación superior del otro, en lugar de responder a una visión estratégica y a la necesidad de contar con una perspectiva sistémica, la diversidad de servicios que se ofrecen a los maestros se limita, sobre todo en el caso de la actualización y el posgrado, a atender necesidades individuales de los maestros, las cuales no siempre coinciden con el interés de garantizar el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

Como se aprecia, actualmente se cuenta con una gran variedad de cursos, programas, instancias e instituciones para dar impulso a la formación y al crecimiento profesional de los maestros; sin embargo, es claro que el desarrollo de esta oferta responde a diversos criterios y distintas necesidades del personal docente. La diversificación es una tendencia obligada, es comprensible que la oferta evolucione conforme cambian las necesidades sociales; pero una es la lógica de sobrevivencia de los planteles y otra la decisión estratégica de atender el desarrollo de los servicios de educación básica, de manera planificada y mediante una oferta coherente de formación docente. No se trata sólo de adaptarse a las mutaciones del entorno sino de cómo aprovechar los recursos que tiene cada entidad federativa para generar opciones que se justifiquen social

y educativamente, y de cómo crear las condiciones indispensables para lograr una diversificación que se corresponda con la realidad de cada estado y con las demandas de la educación básica.

Para diseñar y poner en práctica una política nacional, como la que se propone construir con el proceso que se abrirá a partir del acuerdo adoptado por las autoridades educativas, se requiere contar con sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica. Sistemas que articulen las instituciones y permitan adoptar líneas de acción coherentes con las demandas y las necesidades educativas locales. Sistemas, en suma, que respondan a una normatividad nacional establecida de manera conjunta por las autoridades educativas, con el consenso de todos los sectores importantes de dentro y de fuera del sistema educativo, pero a su vez flexibles para atender necesidades específicas de cada entidad o región.

La creación de los sistemas estatales no es una propuesta nueva, pero por distintas razones no ha sido posible concretarla en todas las entidades. En 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica planteó que “en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro, que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación”. El artículo 20 de la Ley General de Educación prevé que “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros”, cuyas finalidades se consignan en los incisos de dicho artículo. Con estas bases legales varios estados han realizado esfuerzos significativos para conformar su sistema local: algunos lo han incluido en su Ley Estatal de Educación y otros han formulado planteamientos y elaborado propuestas para orientar e impulsar su concreción.

Conviene señalar que los elementos para la consolidación de esta propuesta ya existen, se constituyeron –desde el siglo pasado– como un esfuerzo de la estructura educativa nacional para dotar al país de un sistema que contribuyera a

mejorar la formación de ciudadanos. Estos elementos están conformados por: las instituciones y dependencias dedicadas a la formación docente, los profesionistas que se han especializado en la formación inicial o continua de maestros en sus distintas vertientes, los planes y programas de estudio, los materiales de apoyo, y la infraestructura material disponible en todas las entidades federativas.

Los aspectos constitutivos del sistema de formación docente son una importante fortaleza; no obstante algunos de ellos requieren su articulación e integración, otros, su actualización, modificación o reforma y algunos otros, cambios más profundos. La reorganización de estos elementos se constituye en una prioridad para la integración de los sistemas estatales de formación de maestros y la coordinación del sistema nacional.

2.7. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO LECTOR

Teniendo en cuenta que la escuela constituye la principal oportunidad de adquisición de capital cultural para vastos sectores de nuestra sociedad, y considerando que las competencias lectoras son adquiridas sólo en los intercambios culturales y sociales se impone la pertinencia de considerar la formación docente como lector. Es importante destacar el papel del docente en la formación de lectores, cómo incide en su doble posicionamiento de actor y mediador de estas prácticas culturales.

Al respecto, hay que señalar que desde hace años se habla con insistencia de la importancia de la lectura y de la formación de los lectores. La escuela y los maestros no han quedado fuera de este debate. Por el contrario, es en las instituciones educativas y entre los docentes donde el asunto de la formación de lectores y el qué y cómo hacerlo ha adquirido especial relevancia. En las escuelas el panorama tampoco es claro, especialmente en lo que se refiere a conocimientos y acciones necesarias para lograr el propósito de incorporar de manera frecuente y diversa a la lectura en la vida cotidiana.

Las escasas prácticas de lectura verdaderamente significativas llevadas a cabo en la escuela se siguen tratando con sentimientos de culpa o con desconcierto: “No podemos dar lo que no somos” “No contamos con el apoyo del medio” “No quieren leer” “No tenemos una buena asesoría sobre la materia” “Hay problemas más urgentes que comprar libros” “En nuestra comunidad no hay librerías donde conseguir buenos materiales” y así sucesivamente.⁶⁵

Todo lo anterior (más otras culpas) podría agregarse a la lista de obstáculos. No es negando las limitaciones sociales, culturales e incluso profesionales en relación con la formación de los maestros. Para contribuir a formar lectores puede ser muy útil proponer algunas prácticas que además de resultar gratas permitan reconocer problemas en relación con el trabajo del lector, y discutir algunos apoyos necesarios para que los maestros cuenten realmente con los recursos materiales y conceptuales para que no trabajen siempre en soledad y en condiciones de desigualdad extrema, entre los esfuerzos que se realizan para incorporar la lectura a la vida cotidiana y las prácticas que la excluyen del quehacer cotidiano. Los maestros son compañeros de esfuerzos en la tarea de formar lectores y es a ellos a los que en muchas ocasiones se les responsabiliza de las deficiencias lectoras de los niños y los jóvenes, por lo que es necesario que en la formación docente se le de especial importancia a la formación de los maestros como lectores.

Así, una de las intenciones de la definición de perfiles curriculares en la formación docente es el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Esto parece obvio, pero es fundamental para decir que un maestro es capaz de enseñar. El dominio de la lectura y la escritura parece algo sencillo y la primera impresión es ya se ha alcanzado. Pero cuando se revisa la obiedad, se da uno cuenta que todo mundo la ignora, que nadie se encarga de enseñar a leer y escribir en la

⁶⁵ Ciriani, Gerardo Daniel. *Leer con los maestros. Propuestas de trabajo para leer y reflexionar sobre la lectura en Institutos de Formación Docente.* SEP, p.1. http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_para_leer_8.html

escuela normal, todo mundo piensa que se llega con esas competencias, cuando resulta que los bachilleres tienen dificultades para abordar e interpretar textos.⁶⁶

La propia formación de los profesores como lectores, aunque no es forzosamente la única determinante, es fundamental en la formación de lectores en la escuela. Que un maestro lea y escriba en su vida profesional y personal sin duda contribuye a que lo aliente entre los alumnos, le posibilita allegarse de materiales para enriquecer la clase, comprender los procesos de sus alumnos, reforzarlos o estimularlos.

El peso que tienen sus propias experiencias escolares en el momento de enseñar es algo ya muy conocido. Pero tal vez se han discutido menos las condiciones de asimilación del conocimiento teórico. Éste es un factor muy importante, más aún porque en nuestro país los cursos de capacitación se suele enfatizar el peso de la teoría sobre el análisis de la experiencia. Si no se trabaja en sentido inverso, partiendo de la experiencia y utilizando la teoría para analizarla o problematizarla, se corre el riesgo de que la asimilación sea superficial, un mero cambio de terminología.⁶⁷

La seguridad profesional del maestro y que éste no se sienta amenazado por el arribo a la clase de informaciones no controladas por él, o la capacidad del docente para contemporizar entre su lectura y las de sus alumnos o entre las lecturas y las realidades no textuales. Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de su forma de presentación y, al contrario, cuando dominan los conceptos básicos se permiten explorar diferentes formas de presentación y, consiguientemente, les permite a otros también hacerlo y enriquecer la clase.⁶⁸

⁶⁶ *La reforma curricular en la Escuela Normal* Entrevista con Juan Martín Martínez Becerra* y Ernesto Zenteno Ávila disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/entrev5.html> (consultada 7-02-08)

⁶⁷ Goldin, Daniel. *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores.* SEP, p.5. http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_para_leer_8.html

⁶⁸ Elsie Rockwell (coord.) "De huellas, bardas y veredas" en *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995, p.35

Desde luego la enunciación anterior no es exhaustiva. No son éstos todos los factores que contribuyen a determinar los usos de la palabra escrita en la escuela y que están directamente relacionados con las formas implícitas en que ésta enseña a leer y a escribir o determina el desarrollo de los usuarios de la cultura escrita. Tampoco se podría decir que en todas las escuelas ni tiene la misma importancia en cada caso.

II. MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

La educación es tan antigua como la humanidad misma, así la historia permite reflexionar acerca de las causas que originaron hechos pasados y proporcionan información para encontrar alternativas factibles para resolver los problemas del presente y pensar en un futuro con mejores condiciones de vida, por ello resulta necesario analizar la evolución histórica y legislación vigente de nuestro actual sistema educativo.

En México la educación tiene una larga trayectoria, se inicio en la época prehispánica con el desarrollo de las grandes culturas mesoamericanas. De este periodo datan el Calmécac y el Tepochcalli, las dos famosas escuelas de los mexicas.⁶⁹

En el periodo colonial se instalaron, en lo que fue la Nueva España, multitud de escuelas de diferentes tipos, desde las elementales hasta las superiores, entre las que se pueden mencionar la Real y Pontificia Universidad, casi todas ellas bajo la influencia de la iglesia católica.

La preocupación por la educación del pueblo se puso de manifiesto antes de consumarse la independencia, en el célebre documento redactado por Morelos que se llamó Sentimientos de la Nación; sin embargo, las luchas por el poder y la penuria económica que se registraron en los primeros años de vida independiente, retrasaron el logro de los proyectos educativos que tuvieron que esperar a la época de la Reforma.

⁶⁹ Cfr. Alighiero Manacorda Mario. *Historia de la educación 1*. 2a. Edición, Siglo Veintiuno editores, 1992.

La educación pública en México nace con el liberalismo. Las leyes de 1833 que expidió Valentín Gómez Farias marcan su inicio. En este periodo se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los territorios federales y es el primer momento en que se define la competencia del Estado en relación con la educación. Sin embargo, no es sino hasta la Constitución de 1857, en las leyes de Reforma que se establece plenamente que la educación pública habría de ser gratuita y libre de la influencia eclesiástica.

A principios del siglo XX, durante la presidencia de Porfirio Díaz, con Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública, se instrumentó el nacionalismo liberal en la educación, como un intento de rescatar las ideas de la Reforma y de formar ciudadanos a través de un civismo basado en el conocimiento de la Constitución. —Los gobernantes vieron a la educación como un instrumento esencial para lograr el progreso y la unidad. La consideraron el medio más propicio para unificar a la diversidad de grupos étnicos que poblaban el territorio y despertar en los ciudadanos un espíritu de identidad y pertenencia. Así, tanto en el Distrito Federal como en los estados se sumaron esfuerzos para aplicar un plan de estudios uniforme con el objetivos de homogeneizar los criterios de los mexicanos y llevar al país por la senda del progreso y la modernidad.”⁷⁰

La educación tenía como propósito en este periodo, lograr la unidad nacional, para lo cual debía incluirse el estudio de la historia y la geografía, así como del español como lengua nacional. El concepto de educación incorporó la noción de equilibrio entre el desarrollo físico, intelectual, moral y estético, a fin de que la educación adquiriera un carácter integral. Justo Sierra otorgó a la educación la función de formar a los hombres y a las mujeres de México, como ciudadanos libres y progresistas.

En esta época surgieron los jardines de niños como institución educativa, además de la educación primaria, que en ese período sólo se impartía en la capital de la República, así como en las ciudades y villas más importantes de los Estados y

⁷⁰ Bazant, Milada. —Idem, Educación y Arte durante el Porfiriato” *Gran Historia de México Ilustrada*. Ediciones culturales Internacionales, México, 2002, Tomo 8, p.28.

atendían únicamente a 40% de la población. Las escuelas de artes y oficios y la educación superior constituida por la preparatoria y la universidad, (la enseñanza secundaria permanece ligada a la preparatoria, como antecedente de estudios superiores) formaban parte de las instancias que ofrecían educación.

"Durante el Porfiriato, 78.5% de la población era analfabeta, de acuerdo con el censo de 1910, la población total del país, ascendía a más de 15 millones de habitantes, de los cuales más de 11 millones de personas no sabían leer ni escribir".⁷¹

La desigualdad social y económica que prevalecía en el país ya estaba gestando un movimiento revolucionario que nació en 1910. En este período, la educación se concibió como el despertar de las conciencias de los hombres para liberarlos.

Después de la renuncia de Porfirio Díaz, en marzo de 1911, surgió un movimiento denominado educación popular, que pretendía extender los beneficios de la cultura a toda la población y que se refería a la necesidad de que todas las personas deberían adquirir una cultura general como mínimo indispensable para poder participar en la creación de una nación democrática.

El 30 de mayo de 1911, siendo presidente de la República Francisco León de la Barra, el Congreso emitió un decreto para establecer escuelas de instrucción rudimentaria pensadas principalmente para los individuos de origen indígena y de carácter meramente instructivo, es decir que proporcionaba un mínimo de información y principalmente atendía la alfabetización. En este decreto se señaló que el Estado debía propiciar la asistencia a la escuela, para lo cual distribuye alimentos y vestido. Este decreto, constituye el antecedente del sistema educativo nacional y proporcionó los elementos para que en 1921, se creara la Secretaría de Educación Pública.

⁷¹ Solana, Fernando; Cardiel, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl. *Historia de la Educación Pública en México*. Ed. Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 17.

Francisco I. Madero estaba en desacuerdo con el tipo de escuela que se quería implantar, ya que consideraba que la educación debía incorporar a las personas al desarrollo nacional.

El régimen de Venustiano Carranza pretendía que la función educativa fuera completamente descentralizada por lo que el 13 de abril de 1917 ordenó la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública; sin embargo, poco tiempo después, los municipios demostraron que no estaban capacitados para la tarea, pues no tenían ingresos suficientes para llevar a la práctica los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Además, se evidenció la necesidad de tener presupuesto para la construcción de edificios escolares, la contratación del profesorado y la elaboración de materiales educativos.

A iniciativa de José Vasconcelos, esta situación se modificó y, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, de la cual fue el primer titular. Vasconcelos emprendió con entusiasmo la tarea educativa y los esfuerzos se dedicaron a crear programas de estudio para la educación primaria, difundir las bellas artes, impulsar la educación media y preescolar, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica. En su administración de 1921 a 1923, proliferaron las bibliotecas, los libros de texto y se distribuyeron desayunos escolares. Puso en marcha su proyecto para la alfabetización de la población rural mientras que se procuraba, paralelamente, elevar el nivel cultural del país.⁷²

La labor de José Vasconcelos al frente del sector educativo sentó las bases para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.

En 1921, los establecimientos educativos, no llegaban a 10 mil; poco más de 800 mil alumnos cursaban la educación primaria; es decir, 6% de la población, que ascendía a 14 millones de habitantes, solamente 500 estudiantes egresaban de la educación preparatoria. Es notable en este período la labor realizada por las

⁷² Méndez González, María Verónica. *Historia de la educación. Educación y sociedad en la historia de México*. <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Mendez%20Maria-Historia%20de%20la%20educacion.htm>

Misiones Culturales, cuyo propósito fue el de hacer llegar la educación a los lugares más recónditos del país.

Con el propósito de extender la educación, la escuela rural adquirió gran importancia y, en 1925, Plutarco Elías Calles firma el Decreto que creó la educación secundaria. Moisés Saénz, comisionado por Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, acordó la división de los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en dos ciclos: ciclo secundario y ciclo preparatorio y, el mismo año, se inició la organización del sistema de escuelas secundarias federales, con base en los planes que ya existían en la ciudad de México.

México, durante el período postrevolucionario no disponía de los recursos económicos para dar cauce a las políticas emanadas de la Revolución. Así, el gobierno se enfrentaba continuamente a carencias y dificultades para extender la cobertura de los servicios educativos.

En 1936, en la presidencia de Lázaro Cárdenas, se generó un movimiento educativo de gran magnitud, por lo cual se crearon escuelas urbanas, semiurbanas, rurales, indígenas y fronterizas; la enseñanza se diferenció de acuerdo con las características regionales. Así, por ejemplo, se pretendía que el campo aumentara la productividad y la población se arraigara en sus comunidades. En las zonas urbanas, se pretendía encauzar la formación de los estudiantes hacia la producción industrial.

Los esfuerzos de los años subsecuentes se dirigieron fundamentalmente, a ampliar la cobertura de los servicios de educación primaria, así como a consolidar la estructura del sistema educativo. Así, por ejemplo, -en 1940, asistían a la escuela primaria cerca de dos millones que representaban 44% de la población de 6 a 14 años; en 1980 había 14 666 257 alumnos inscritos en ese nivel, que representaba 87% de la población infantil.⁷³

⁷³ Méndez, José Silvestre. *Problemas económicos de México*. Ed. Mc Graw-Hill, México, 2001, p.64.

En 1959, durante la administración de Adolfo López Mateos, se creó la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, a través de la cual, desde entonces, se imprimen y distribuyen gratuitamente, los libros de educación primaria.

Jaime Torres Bodet, titular de la Secretaría de Educación Pública, promovió la reforma de la educación y se crea el Plan de Once Años, dirigido a considerar los recursos que se emplearían en ese lapso, tanto en número de profesores (as), como de escuelas.

Para 1970, había 2 millones de niños y niñas sin escuela, particularmente en las zonas rurales; esto, debido a que no se construían inmuebles escolares en las regiones más apartadas del país, especialmente en las comunidades pequeñas que abundaban.

En esta época se reforma la educación primaria y reestructuran los libros de texto que se habían empleado desde 1959 y, en 1973, se promulga la Ley Federal de Educación, cuya vigencia se mantuvo durante 20 años.

En los años 80 se generalizó la educación primaria y se crearon diferentes alternativas para atender la población de acuerdo con sus características, a fin de evitar que dejaran de asistir a la escuela y para promover que se incorporaran nuevamente al sistema educativo y concluyeran la educación básica. Al principio de la década de los noventa, más de 3 millones de jóvenes cursaban la educación secundaria.

Las generaciones del presente han logrado mayores niveles de preparación. En 1960, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años era de 2.6 grados y en 1998, alcanzó 7.7 grados.

Para la educación primaria, la meta para el ciclo 2000-2001, fue lograr que se extienda de 87.7 a 92% y para la educación secundaria es lograr que 81% de la población que cursa este nivel educativo concluya sus estudios.⁷⁴

El objetivo de la educación secundaria es poner énfasis en los aspectos formativos y lograr que la experiencia escolar ayude a los (as) estudiantes a apropiarse de valores éticos y actitudes que permitan desarrollar una personalidad sana y creadora, así como relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad.

La educación secundaria, junto con la preescolar y la primaria, forman parte de la educación básica. En su conjunto, tienen la tarea de articular los tres niveles para establecer la continuidad que beneficie el desarrollo integral de los estudiantes y vincule sus acciones al desarrollo de la comunidad, con el fin de contrarrestar dos de los problemas que hoy están presentes: que la escuela permanezca desconectada de la realidad social y que la sociedad no se ocupe suficientemente de ella.

En general la educación debe orientarse al desarrollo de las competencias intelectuales; la lectura y la escritura se reconocen como las herramientas esenciales del aprendizaje y un recurso indispensable para las actividades de la vida diaria.

Asimismo, el aumento en el gasto educativo deberá crecer en mayor proporción, para impulsar el desarrollo de la educación, sobre todo en modalidades semiescolarizadas o incluso de sistema abierto que ofrezcan una alternativa a los jóvenes que no pueden asistir a otro tipo de escuelas, porque habitan en poblaciones muy alejadas y dispersas, donde no llegan las escuelas de educación formal.

⁷⁴ Cfr. Alighiero Manacorda Mario. *Historia de la educación 2*. 2a. Edición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1992.

3.2. NORMATIVIDAD

La normatividad que rige la educación en el país se deriva del artículo 3º constitucional.

En su publicación original del 5 de febrero de 1917, el artículo tercero se incluyó como parte del Título Primero denominado “Las Garantías Individuales” y plantea que la enseñanza que se da en los establecimientos oficiales de educación será laica y gratuita.

El artículo tercero constitucional ha sufrido varias reformas a lo largo de la historia. El texto vigente es el siguiente:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado — federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Como se ha señalado, el marco jurídico del sistema educativo en México, está dado por el artículo 3o. constitucional del cual se deriva la Ley General de Educación; que regula la educación que imparten el Estado (Federación, Estados y Municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.

Las disposiciones que contienen son de orden público e interés social, considerando la educación como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; como un proceso permanente que contribuye al desarrollo y superación del individuo y a la transformación de la sociedad; siendo factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.⁷⁵

3.3. OBJETIVOS Y POLÍTICAS

De acuerdo con el artículo 7 de la Ley General de Educación: La educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la

⁷⁵ Padúa, J. *Educación, Industrialización y Progreso Técnico en México*. El Colegio de México, México, 2006, p. 82.

valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (Fracción reformada DOF 13-03-2003)

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. (Fracción reformada DOF 30-12-2002)

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo. (Fracción adicionada DOF 02-06-2006)".⁷⁶

De acuerdo con el artículo 6o. de la citada Ley, el sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social proveyendo al trabajador del tiempo necesario para atender sus estudios.

En el artículo 12 se establece que: “Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48; (Fracción reformada DOF 10-12-2004)

II.- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica; (Fracción reformada DOF 10-12-2004)

⁷⁶ Ley General de Educación. Cap. I. Art. 7. <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/145/>. (Consultada 12-02-08)

III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

(Fracción reformada DOF 10-12-2004)

V.- Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria; (Fracción reformada DOF 10-12-2004)

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica...”⁷⁷

Como se observa, una función muy importante que le compete es la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros; la cual en muchos casos no es lograda totalmente, resultando profesores que no responden a los requerimientos de la actual sociedad y por tanto de una educación de calidad. Desarrollar un programa de fortalecimiento de la calidad en nuestras instituciones educativas nos debe llevar en primer lugar a aceptar de manera total y definitiva a proponer soluciones cuyo seguimiento deberá ser labor de todos los involucrados en la institución educativa de que se trate, el buen desempeño de los programas a desarrollar para elevar la calidad son responsabilidad de todo el personal de una institución educativa, no se trata de llevar a cabo una labor personalizada, que a final de cuentas no dará ningún resultado, debe ser trabajo de equipo, desde la directiva escolar hasta el último empleado de la misma, ya que sería la única manera de poder obtener un buen resultado en nuestros propósitos.

⁷⁷ Ley General de Educación. Cap. I. Art. 12. <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/145/>.(Consultada 12-02-08)

3.4. PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1o. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2o. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3o. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4o. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.⁷⁸

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos

⁷⁸ SEP. Acuerdo Número 181, *Por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la Educación Primaria*. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 27 de agosto de 1993).

esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

Programas de estudio de la asignatura de Español⁷⁹

Para los fines de esta investigación interesan particularmente los programas de Español, por lo que a continuación se detallan.

ENFOQUE DIDACTICO

El programa para la enseñanza del español está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. Por eso, tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios.

⁷⁹ SEP. Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Viernes 16 de noviembre de 2001)

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Se lee lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Se escribe lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

Así concebidas, la lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo.

Esto lleva a un planteamiento: aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar. Es cierto, se irá más lentamente si no se considera como primer objetivo del aprendizaje de la lengua la rapidez en la lectura, pero a cambio se tendrá la seguridad de que el niño está aprendiendo a leer comprensivamente.

En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura. Es importante explicarles a los padres de familia el modelo de aprendizaje que ahora se está practicando para que participen y apoyen a los niños en la medida en que les sea posible.

Propósitos

El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera

efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.

Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.

Reconozcan, valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distintas de la propia.

Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.

Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.

Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.

Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.

Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

Para alcanzar los propósitos enunciados, la enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral, y basado en la reflexión sobre la lengua.

Los principales rasgos de este nuevo enfoque son los siguientes:

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita. A su ingreso a la primaria, los niños han desarrollado ciertos conocimientos sobre la lengua que les permiten expresarse y comprender lo que otros dicen, dentro de ciertos límites correspondientes a su medio de interacción social y a las características propias de su aprendizaje. Estas características serán la base para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos durante toda la primaria. Así, los programas de los distintos grados tienen grandes similitudes que responden a la conveniencia de propiciar el tratamiento de la lengua en forma integral y significativa, evitando su fragmentación.

2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas. Este programa se fundamenta en nuevas propuestas teóricas y experiencias didácticas que propician una alfabetización funcional. La orientación de los programas establece que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, y que la enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos. De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

3. *Diversidad de textos.* Las posibilidades de participación y desarrollo personal en el mundo actual están claramente relacionadas con la comprensión y el uso del lenguaje oral y escrito para satisfacer exigencias sociales y personales de comunicación. En la propuesta actual para la enseñanza de la lengua en la educación primaria es esencial que los niños lean y escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, instructivos, volantes, contratos y otros.

4. *Tratamiento de los contenidos en los libros de texto.* La forma en que se tratan los contenidos tiene el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para mejorar las competencias lingüística y comunicativa de los niños. Este propósito no puede lograrse mediante la memorización de definiciones, sino mediante la práctica constante de la comunicación oral y escrita. El maestro encontrará una amplia variedad de actividades didácticas congruentes con este enfoque, tanto en los libros de texto de los niños como en el libro para el maestro y el fichero de actividades didácticas de cada grado. A partir de la experiencia y creatividad docente, estas actividades pueden modificarse o adaptarse de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

5. *Utilización de formas diversas de interacción en el aula.* La adquisición y el ejercicio de las capacidades de comunicación oral y escrita se promueven mediante diversas formas de interacción. Para ello se propone que los niños lean, escriban, hablen y escuchen, trabajando en parejas, equipos y con el grupo entero; esto favorece el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista.

6. *Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.* El programa propone múltiples estrategias para que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito de manera significativa y eficaz en cualquier contexto.

Como se ha visto, la SEP considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo

integral del educando, por ello, ha realizado algunas reformas a los programas de la asignatura de español para lograr una mejor enseñanza de la lengua y particularmente una mejor comprensión lectora.

El enfoque no se limita a la asignatura de Español, sino que es válido y recomendable para las actividades de aprendizaje de las otras asignaturas, en las que los niños deben hablar, escuchar, leer y escribir. De este modo se favorecerá la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que lean y la funcionalidad de lo que escriban.

Organización de los programas

En la presentación de los programas para la enseñanza del español en los seis grados, los contenidos y actividades se organizan en función de cuatro componentes:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua

Estos componentes son un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral, en el uso natural del mismo. En el trabajo, el maestro puede integrar contenidos y actividades de los cuatro componentes que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica. En los nuevos libros para el maestro se incluyen sugerencias para la organización y desarrollo de los contenidos.

Dentro de cada componente los contenidos se han agrupado en apartados que indican aspectos clave de la enseñanza. El siguiente cuadro sintetiza dichos apartados:

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información

Descripción de los componentes

Expresión oral

El propósito de este componente consiste en mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.

Para abordar el mejoramiento de la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

Interacción en la comunicación. El propósito es que el niño logre escuchar y producir en forma comprensiva los mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado.

Funciones de la comunicación oral. El propósito es favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo, planear acciones propias, etcétera.

Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Se propone que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, advirtiendo la estructura de éstos y considerando el lenguaje, según las diversas intenciones y situaciones comunicativas.

Este componente es muy importante pues las habilidades de comunicación oral en la escuela primaria se han tomado con poco interés. Pero esta concepción se debe de cambiar. Así, es importante que el docente conozca la manera en que la escuela y el entorno social proporcionan el desarrollo del lenguaje oral en el niño que cursa los primeros ciclos de Educación Primaria e identifique las funciones del lenguaje y las habilidades de expresión oral que debe desarrollar el niño para comunicarse adecuadamente, utilizando diferentes tipos de texto en diversas situaciones sociales.

Lectura

Este componente tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.

La organización de los contenidos se plantea en cuatro apartados:

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. Se pretende que a partir de la lectura y el análisis de textos los niños comprendan las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura y no como contenidos separados de su uso y aislados del resto del programa.

Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores.

Comprensión lectora. Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Conocimiento y uso de fuentes de información. Se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

Para los fines de nuestro estudio este es el componente más importante. Corresponde al segundo componente de la asignatura y sus contenidos en los planes de estudio se encuentran después de los correspondientes a la expresión oral, y aunque se considera de manera aislada, es conveniente tener en cuenta su relación con la comunicación oral y con la escritura.

Escritura

Con este componente se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados, y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. El propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra manuscrita, cursiva y script, en la producción de textos, y que diferencien la escritura de otras formas de comunicación gráfica.

Funciones de la escritura, tipos de texto y características. Este apartado propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto, de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.

Producción de textos. El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad.

Como se ha señalado, este componente tiene una estrecha relación con la lectura, pues un buen escritor debe ser un buen lector. La lectura es la mejor posibilidad de adquirir la escritura.

Reflexión sobre la lengua

En este componente se propicia el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua" para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica comunicativa.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. El propósito es propiciar el conocimiento de los temas gramaticales y de convenciones de la escritura, integrados a la expresión oral, a la comprensión lectora y a la producción de textos.

Estos temas se tratan como convenciones del lenguaje y como recursos para lograr una comunicación eficiente y eficaz. También es propósito de este apartado la ampliación de la comprensión y el uso de términos considerando la forma en que se constituyen las palabras, su relación con otras, el contexto donde se ubican y los vocablos provenientes de otras lenguas.

Reflexión sobre las funciones de la comunicación. Se promueve el reconocimiento de las intenciones que definen las formas de comunicación, en la lengua oral y escrita.

Reflexión sobre las fuentes de información. Se propone el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escrita, oral, visual y mixta a las que el alumno puede tener acceso.

Este es un componente muy importante del programa, pues La reflexión sobre nuestra forma de hablar, escuchar, leer y escribir posibilita la elección de las estrategias más adecuadas a cada situación contexto de comunicación.

PROGRAMAS DE ESTUDIO

Debido a que el estudio se realizará particularmente con primer y segundo grado, a continuación se describen los programas de español de estos grados, especialmente, el componente de lectura, que es el que interesa para esta investigación.

Primer grado

Expresión oral

Interacción en la comunicación oral

- Que los niños mejoren su comprensión y producción de mensajes orales.

Funciones de la comunicación oral

- Que los niños avancen en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.

Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas

- Que los niños se inicien o mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas.

Lectura

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.
 - Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas.
 - Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura.
- Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura mientras leen: letras y otros signos (¡ ! ¿ ? * -).
 - Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas.
 - Signos de puntuación, números y signos matemáticos.
- Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra.
 - Letra manuscrita tipo script.
 - Letra impresa y sus distintos tipos.

Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes

- Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.
 - Artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales.
 - Noticia; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes.
 - Listas de personas, lugares, objetos y acciones.
 - Calendario (personal o de eventos): fechas (día, mes y año), horas y eventos.
 - Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de la actividad.
 - Recado: fecha, destinatario, mensaje.
 - Letreros: ubicación, propósito y mensaje.
 - Anuncio comercial y cartel: emisor, mensaje principal.
 - Instructivos: objetivo-meta, materiales y procedimiento.

- Carta personal y tarjeta postal: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre; del sobre: datos del destinatario y del remitente.
- Cuento, relato, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final.
- Canción y texto rimado: ritmo y rima.

Comprensión lectora

- Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.
 - Audición de textos diversos leídos por otros.
 - Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito.
 - Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado.
 - Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos.
 - Realizar predicciones e inferencias.
 - Identificar palabras desconocidas e indagar su significado.
 - Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones.
 - Distinción realidad-fantasía.
 - Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.
 - Resumir el contenido de un texto en forma oral.

Conocimiento y uso de fuentes de información

- Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información.
 - Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos.
 - Identificación del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios, letreros.
 - Instalación y uso de la biblioteca del aula.
 - Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos.

- Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

Escritura

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de Lectura, aplicados a la escritura.

Funciones de la escritura, tipos de texto y características

- Que los niños identifiquen la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.
- Que los niños se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.
- Los mismos contenidos indicados en el componente de Lectura.

Producción de textos

- Que los niños se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos breves.

Dado que la concepción tradicional de adquirir la escritura debe modificarse también debe modificarse la forma de evaluación. En este aspecto, el docente deberá reconocer el proceso que sigue cada discente y el grupo para construir el sistema de escritura. Por ello más que una evaluación cuantitativa, deberá ser una evaluación cualitativa basada en técnicas de observación y recolección de información lo importante es descubrir tendencias, estilos de trabajo y progresos en el proceso de composición de cada individuo.

Reflexión sobre la lengua

Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita

- Que los niños se inicien en la reflexión sobre las características del proceso comunicativo para autorregular su participación en éste.
- Que los niños se inicien en la reflexión sobre las características de la lengua para autorregular el uso que hacen de ella.
- Que los niños se inicien en la reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura.
- Reconocimiento de las principales similitudes entre oralidad y escritura: correspondencia secuencial-lineal; orden de palabras en la oración.

Reflexión sobre las funciones de la comunicación

- Que los niños se inicien en el reconocimiento y la reflexión de las distintas funciones de la comunicación.

Reflexión sobre las fuentes de información

- Que los niños se inicien en la reflexión de las características y usos de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.

Se puede decir que el análisis de la lengua, se orienta al desarrollo de la capacidad lingüística y comunicativa, mediante el estudio de las características del lenguaje escrito y aspectos específicos del lenguaje oral.

SEGUNDO GRADO

Expresión oral

Interacción en la comunicación oral

- Que los niños mejoren en la comprensión y producción de mensajes orales.

Funciones de la comunicación oral

- Que los niños avancen en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.

Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas

- Que los niños se inicien o mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas.

Lectura

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.
 - Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas.
 - Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura.
- Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura: letras y otros signos al leer.
 - Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas.
 - Signos de puntuación, números y signos matemáticos.
- Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra.
 - Letra manuscrita tipo script y cursiva.
 - Letra impresa y sus distintos tipos.

Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores

- Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.

- Artículo informativo, textos descriptivos, reportes, definiciones; en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales.
- Noticia y entrevista; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes.
- Listados de personas, lugares, objetos y acciones.
- Calendario (personal o de actividades): fechas (día, mes y año), horas y actividades.
- Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de la actividad.
- Recado: fecha, destinatario, mensaje.
- Letreros: ubicación, propósito y mensaje.
- Anuncio comercial y cartel: emisor, mensaje principal.
- Instructivo: objetivo-meta, materiales y procedimiento.
- Carta personal, formal y tarjeta de saludo: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y final; del sobre: datos del destinatario y del remitente.
- Cuento, relato, anécdota, fábula, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final.
- Obra de teatro: acotaciones y diálogos.
- Canción, poema o texto rimado: ritmo y rima.

Comprensión lectora

- Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.
 - Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente.
 - Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito.
 - Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado.
 - Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e identificación del significado global y literal.
 - Identificar palabras desconocidas e indagar su significado.

- Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones.
- Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral.
- Distinción realidad-fantasía.
- Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.

Conocimiento y uso de fuentes de información

- Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.
 - Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos.
 - Identificar del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios, letreros.
 - Instalación y uso de la biblioteca del aula.
 - Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos. Consulta de mapas y planos: códigos y ubicación.
 - Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

De acuerdo con el enfoque del programa, los docentes deben enseñar estrategias de comprensión que doten al niño de recursos necesarios para aprender a aprender.

Escritura

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de Lectura, aplicados a la escritura.
- Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo a la lectura.

Funciones de la escritura, tipos de texto y características

- Que los niños identifiquen a la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencia y conocimientos.
- Que los niños se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.

Producción de textos

- Que los niños se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas, para la producción de textos colectivos e individuales, con y sin modelo.

Reflexión sobre la lengua

Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita

- Que los niños avancen en la reflexión sobre las características del proceso comunicativo para autorregular su participación.
- Que los niños avancen en la reflexión sobre las características de la lengua para autorregular el uso que hacen de ella.

Reflexión sobre las funciones de la comunicación

- Que los niños avancen en el reconocimiento y la reflexión de las distintas funciones de la comunicación oral y escrita.
- Los contenidos correspondientes a los otros componentes.

Reflexión sobre las fuentes de información

- Que los niños avancen en la reflexión de las características y usos de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.

Es importante destacar que las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, con actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades

de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera. Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

3.5. EL INSTITUTO CULTURAL AMSTERDAM

La investigación se realizó particularmente en una escuela primaria particular llamada “Instituto Cultural Ámsterdam”, por lo que es importante describir su situación como marco contextual para el estudio, empezando por conocer la zona en la que se encuentra ubicada, además de la población estudiantil y la planta docente.

El Instituto se ubica en el municipio de Tlalnepantla, en el estado de México, al norte del valle de México y al oeste del Distrito Federal. Desde el punto de vista urbanístico, forma parte de la conurbación del área metropolitana de la ciudad de México.

Es un importante centro industrial con fundiciones de hierro y bronce, fábricas de productos químicos, maquinaria y equipo electrónico, formando uno de los corredores industriales más importantes del valle de México contando con más de 2,700 industrias.

En Tlalnepantla, la población económicamente activa (PEA) es de 237,649 personas, es decir el 33.8% de la población total, de esta, la población ocupada

es de 230,915 y la desocupada de 6,734; representando el 97.17% y el 2.83% respectivamente.⁸⁰

El uso de suelo urbano en Tlalnepantla está constituido por 6,619.5 hectáreas, de las cuales 2,206.4 están ocupadas por viviendas, es decir el 33.3% son de uso habitacional, lo que representa que más de una tercera parte lo ocupa este uso que es la proporción de ocupación más alta en la distribución del uso de suelo.

Respecto a la vivienda, se pueden distinguir tres tipos:

Popular.- Este tipo de vivienda se desarrolló bajo procesos no formales y progresivos de urbanización, es decir, fuera de la planeación, con lo que algunas de ellas presentan problemas de legalidad en la tenencia de la tierra y deficiencias en la cobertura de servicios públicos e infraestructura. En este tipo de vivienda habitan 555,427 personas, aproximadamente el 70.15% de la población total y cubre un área de 954.4 hectáreas.

Media.- Comprende fraccionamientos con lotes unifamiliares de 120m² mínimo y conjuntos habitacionales con viviendas de 60m² de terreno. Generalmente no tienen problemas de infraestructura ni de dotación de servicios, poseen una urbanización regular. Este tipo de vivienda cubre un área de 1,050.8 hectáreas y tiene una densidad neta habitacional de entre 120 y 208 hab/ha.

Residencial.- Es el tipo de vivienda que ocupa el menor número de hectáreas 201.2, lo que representa el 11.2% del área habitacional, cuenta con buenas vialidades, infraestructura y todos los servicios, está habitada por aproximadamente 17 mil habitantes, el 2.5% de la población.

⁸⁰ INEGI. *Conteo de Población y Vivienda 2005*.

La cobertura educativa del municipio se considera de un 98% en los niveles básicos de educación como son primaria y secundaria. En el periodo 2005-2006 se contaba con un total de 613 escuelas públicas las cuales se distribuyen en los siguientes niveles educativos:

NIVELES EDUCATIVOS

INSTITUCIONES	PREESCOLAR	PRIMARIA
Escuelas	120	295
Alumnos	13,900	89,520
Docentes	454	2,895
Promedio de alumnos por maestro	30.6	30.9

FUENTE: Elaboración propia con información de www.tlalnepantla.gob.mx .

La población de 15 años en condición alfabeta para 2005 es del 95%, que es mayor comparada con el estatal que es del 91%. La población de 5 a 14 años en 2005 que asistía a la escuela con regularidad era de 141,699 alumnos, es decir, el 93.1% de la población infantil que son en total 152,066 habitantes. La población de 6 a 14 años que sabe leer y escribir es de 115,978 habitantes que corresponde el 94.3% de la población de esa misma edad que se considera esta en nivel de escolaridad de primaria y secundaria, que es el nivel básico de estudios.⁸¹

La escuela llamada Instituto Cultural Ámsterdam cuenta con una población estudiantil de 42 niños, de los cuales 20 (46.7%) se encuentran en primer y segundo grado.

La escuela que se investiga cuenta con una directora, la cual tiene como función administrar la prestación de servicios educativos del nivel preescolar y primaria en el plantel del cual es responsable, conforme a las normas y a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, teniendo como función

⁸¹ Idem

general controlar la aplicación de los programas y proyectos, prever las actividades, los recursos, apoyos necesarios, así como organizar y dirigir el ámbito del plantel también evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades, en cuanto a las funciones específicas, las directoras tienen a su cargo el material de planeación, en materia de recursos humanos, así como en recursos materiales, también en recursos financieros, así como del control escolar, en extensión educativa, como también el supervisar la organización escolar y las materias de técnico-pedagógicas.

Además de estas funciones, la directora atiende dos grupos de primaria, 5° y 6°, por lo que muchas veces no puede cumplir adecuadamente ni como directora ni como profesora frente a grupo.

La planta docente está formada por otras tres profesoras, una de ellas atiende el primer grado, otra, segundo y tercer grado y la otra cuarto grado, esta última es la subdirectora de preescolar por lo que también con mucha frecuencia desatiende a su grupo pues tiene que hacer trámites en la supervisión o algunas otras actividades.

Es importante mencionar que las profesoras no cuentan con la preparación profesional adecuada, pues algunas no han concluido la preparatoria y solo tienen estudios en puericultura o secretariales. De tal manera, la deficiente preparación profesional de las profesoras, hace que no cuenten con el hábito ni las habilidades adecuadas para la comprensión lectora, por lo que es muy difícil que puedan enseñar a los niños.

Además, el personal docente no cuenta muchas veces con el apoyo pedagógico y servicios asistenciales por lo que no sabe cómo atender y atraer al alumno, o carece de material didáctico. Esto provoca una pérdida del interés, aburrimiento, abandono, reprobación, la repetición del curso, inclusive hasta llegar a la deserción por parte del alumno.

La institución no cuenta con una misión, visión objetivos y valores bien definidos que sirvan de guía para el desempeño del personal. A pesar de que se considera que su propósito es brindar una educación integral, la escuela no cuenta con los elementos necesarios para lograrlo. Una de las principales limitaciones es que no cuenta con una biblioteca propia, por lo que es muy difícil fomentar el hábito de la lectura entre sus alumnos, a pesar de que se llevan una vez a la semana a la biblioteca municipal, esto no es suficiente.

Es importante mencionar que la mayoría de los padres trabajan, no se interesan por la educación de sus hijos y no participan en las actividades escolares, lo que hace aun más difícil la labor docente.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. DIAGNÓSTICO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Para la escuela la comunicación constituye un elemento esencial de su existencia, la actividad educativa del profesor tiene como misión principal impartir una familiaridad con modos de pensamiento, con los "lenguajes" que, desde cierto punto de vista, integran el legado de una civilización. En las tareas del profesor, lo que la escuela ofrece no debe ser sólo información sino práctica en el pensamiento, en el ejercicio de lenguajes específicos.

Sin embargo, con las evaluaciones a los estudiantes en el nivel básico se observa que no han logrado desarrollar las habilidades para la comprensión de la lectura. En muchas ocasiones al revisar los exámenes en presencia del alumno, se observa que no es porque éste no dominara el contenido académico, sino porque simple y sencillamente no se leyeron correctamente las instrucciones de lo que debía hacerse y por lo tanto, no se hizo bien.

Se considera que las condiciones y factores más significativos que han influido en la situación observada es el hecho de que actualmente, el desarrollo acelerado de la sociedad ha relegado, e incluso interferido, en la posibilidad de que los alumnos logren desarrollar aspectos básicos de su formación como son las habilidades para la comprensión lectora: (hablar, leer, escribir y escuchar), dando como resultado en los discentes problemas de atención, error en el seguimiento de indicaciones, la no retención de información, la poca capacidad de reflexión, la falta de hábitos de lectura y por ende de escritura. Independientemente del nivel socioeconómico en el cual se imparta la educación básica.

Gran parte de la población educativa del nivel básico carece de los elementos indispensables para considerar que al ingresar a la educación media haya logrado adquirir las competencias cognitivas fundamentales planteadas por los planes

y programas oficiales y que la sociedad requiere, debido a que no se han desarrollado las estrategias adecuadas para lograrlo.

Al respecto se plantean las siguientes cuestiones como problema de investigación.

¿Por qué los alumnos en el primer y segundo grado de educación primaria no han desarrollado adecuadamente las habilidades para la comprensión lectora?

¿La formación docente es adecuada para la enseñanza de habilidades para la comprensión lectora?

OBJETIVO:

Analizar por qué los alumnos de educación primaria, de primer y segundo grado, no han desarrollado las habilidades para la comprensión lectora y qué conocimientos, competencias o habilidades deben desarrollarse en el docente para que éste fomente la misma.

4.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se aplica el método deductivo que va de lo universal a lo particular.⁸² Así, se parte de lo general planteado por la teoría hasta llegar al caso concreto que nos ocupa. Se consideran particularmente los métodos con enfoque cualitativo porque esta investigación se encuentra orientada básicamente por su corte interpretativo de los significados sociales.

Se trata de realizar una investigación de corte interpretativo que permita comprender al objeto sin por ello dejar de lado la posible utilización de datos

⁸² Mendieta Alatorre Ángeles. *Método de Investigación y Manual Académico*. Ed. Porrúa, México, 1999, p.34.

estadísticos, pero siempre con esta misma finalidad, la interpretación de la realidad social.

La investigación será descriptiva porque su propósito es mostrar situaciones y eventos relacionados con el tema de las habilidades para la comprensión lectora en la educación primaria. El estudio descriptivo busca especificar las propiedades de personas (docentes, alumnos), grupos o comunidades (la escolar) y cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.⁸³

Es un estudio de caso porque en el estudio de caso o monografía se estudia solo un objeto o un caso (El Instituto Cultural Amsterdam). En consecuencia los resultados que se obtendrán permanecerán ciertos sólo en ese caso singular; sin embargo los resultados pueden ser muy útiles para ser aplicados de modo inmediato a otros casos que podrían aparecer y requerir soluciones prácticas similares.

Se aplicará tanto la investigación documental como la investigación de campo.

Para la investigación documental se analiza información de fuentes secundarias; es decir, información que fue recopilada para otros fines diferentes a los de la investigación, pero que sirve a los propósitos de la misma. Esta información se obtendrá de bibliotecas de la SEP y de otras bibliotecas públicas y privadas.

La investigación de conductas de campo consiste en la observación, anotación y obtención de datos conseguidos directamente de las personas, objetos o fenómenos sujetos a la investigación; esto es, con los docentes y alumnos de la escuela Instituto Cultural Amsterdam.

Para la investigación de campo se recurre a la etnografía como una perspectiva metodológica que permite recopilar y evaluar los registros que se derivan fundamentalmente de la observación directa del comportamiento habitual en una

⁸³ Cfr. Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. Ed, McGraw-Hill, México, 2004, p.60.

sociedad, así como analizar, reflexionar y describir los comportamientos culturalmente significativos que acontecen con grupos determinados.

En este sentido, se puede interpretar a la etnografía como la descripción de agrupaciones, es decir, la aplicación del método etnográfico permite llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan personas con lazos culturales, sociales o de cualquier otra índole, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural económico, religioso, como es en este caso, el grupo de estudiantes y maestros de la escuela Instituto Cultural Amsterdam.

Los investigadores en educación encontraron en la etnografía la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares. En el campo de la investigación, se considera a la etnografía como una técnica que permite describir el objeto de estudio. A partir de ésta, el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, bien por implicación directa de la aplicación de la etnografía o por producto del uso de técnicas de análisis.

El objeto de la etnografía está dirigido a comprender una determinada forma de vida, captando la visión de los miembros de un grupo, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con las personas cuyas acciones y pensamientos se desea comprender.

En el campo de la investigación socio-educativa la Etnografía constituye una alternativa metodológica que se diferencia de los métodos tradicionalmente empleados en este campo y de los métodos convencionales que por mucho tiempo fueron exclusivamente aceptados y recomendados para la investigación educativa. La etnografía constituye una estrategia cuyo proceso metodológico se centra más en "lo cualitativo" que en "lo cuantitativo", tratando de interpretar y explicar los fenómenos sociales.

Por ello, se ha escogido el método etnográfico para realizar la presente investigación sobre las habilidades para la comprensión lectora en primer y segundo grado de primaria, ya que la etnografía se interesa en recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar, subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo.

El estudio, analiza la práctica educativa, acerca de las formas de interacción, que se dan de manera cotidiana en relación con las habilidades comunicativas para la comprensión lectora en la primaria. Se han planteado interrogantes como las siguientes: ¿qué ocurre real y naturalmente en el aula de primer y segundo grado de primaria?, ¿en qué formas las personas (docente y /o alumnos) presentan el contenido de las habilidades para la comprensión lectora?, ¿cómo se desarrollan esas habilidades?, ¿cuál es el significado que dan a la acción de expresar, comunicar, interpretar e incorporar el contenido de textos?, ¿cuál o cuáles teorías aportarían elementos interpretativos para comprender lo que sucede en la práctica diaria del aula?

Para dar respuestas a estas interrogantes se plantea el estudio de los patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo con respecto a los modos del habla, repertorios verbales, roles y significados que permitan indagar sobre la estructura de las interacciones de las tareas académicas y de las negociaciones que se suceden en la práctica del aula de primer y segundo grado de primaria.

La manera propuesta para incursionar en la realidad es a través de las técnicas auxiliares de recolección de datos de la etnografía, como la observación (no participante), la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra se tomó considerando la totalidad de alumnos de primer y segundo grado de la escuela Instituto Cultural Amsterdam. Se observarán dos grupos de educación primaria, (dos profesores y 20 alumnos) registrando una vez a la

semana durante un mes, la forma en que los profesores enseñan a los alumnos el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, también se realizarán algunas evaluaciones a profesores y a alumnos.

4.4. INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

La manera propuesta para incursionar en la realidad es a través de las técnicas auxiliares de recolección de datos de la etnografía, como la observación (participante), la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación *participante* ha llegado a ser el método más común en la investigación educativa. En este caso el investigador interactúa con los sujetos observados.⁸⁴

El observador se involucra con la comunidad, se mantiene cerca de las situaciones que afectan al grupo a observar.

Para llevar a cabo la observación participante se puede valer de técnicas de observación y notas de campo.

A fin de conocer y analizar cómo se desarrollan las habilidades comunicativas dentro de la escuela y el aula se utiliza en la técnica de observación participante. Se realizan observaciones en el salón de clases dentro de la escuela Instituto Cultural Amsterdam, con el objeto de observar a los alumnos y a los maestros en su ambiente de trabajo.

Se analizan e interpretan las observaciones, las entrevistas y cuestionarios para poder triangular la información y obtener conclusiones.

⁸⁴ Hernández Sampieri, Roberto. Op. Cit., p. 321.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista se considera uno de los instrumentos más importantes en la investigación social. La entrevista semiestructurada es aquella que no sigue una secuencia de preguntas fijas, aunque sí se adecua a un esquema o pauta general.

Se aplicarán entrevistas semiestructuradas a maestros dentro de la escuela en sus horas libres.

CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento de recopilación de datos que incluye una serie de preguntas previamente elaboradas. Se pueden incluir cerradas en donde solo se puede responder si o no; de opción múltiple, en donde se establecen diversas alternativas de respuestas, o preguntas abiertas en donde se deja en total libertad para responder.

A continuación se presenta el cuestionario aplicado a los profesores con el propósito de conocer el alcance de sus habilidades para la comprensión lectora.⁸⁵ Se decidió aplicar este cuestionario porque ya está validado por la SEP y los resultados son confiables,

1. ¿Cuál de las siguientes actitudes es la más recomendable para que el docente favorezca las habilidades para la comprensión lectora en sus discentes?
 - a) Procurar que el discente domine la estructura gramatical básica y el vocabulario fundamental.
 - b) Procurar que los discentes usen la lengua correctamente en todos los ámbitos.

⁸⁵ Tomado y adaptado de SEP. *Curso Nacional de Actualización. Banco de reactivos para ejercicio de simulación de examen de acreditación la adquisición de la lectura y la escritura de la escuela primaria B03*

- c) Procurar que los discentes usen la lengua en todas sus formas posibles y dentro del proceso, perfeccionar su uso.
 - d) Procurar que los discentes no cometan errores de expresión oral o escrita.
2. Pese a que los alumnos emplean los mismos materiales escolares para aprender a leer y escribir, se observan muchas diferencias entre su proceso de aprendizaje, considerando que esto se debe al acercamiento diferente que han tenido con diversos materiales escritos que les han resultado interesantes y significativos. Cuando se dice que se debe recuperar el sentido social de la lengua en la escuela ¿Cuál de las siguientes afirmaciones interpreta mejor esta recomendación?
- a) Que los discentes deben hablar y escribir textos compartiendo reflexiones.
 - b) Que el sentido social de la lengua debe enseñarse en base de lecturas de calidad.
 - c) Que el estudio social de la lengua debe ser un objeto de estudio profundo.
 - d) Que el sentido social de la lengua se basa en el uso que de ésta se hace en la vida diaria.
3. De las siguientes formas de intervención del docente, ¿cuál es la que favorece mejor el desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora?
- a) Que el docente enseñe a reconocer que la escritura tiene una función.
 - b) Que procure que el niño al escuchar una lectura recorra visualmente el texto que está leyendo.
 - c) Que el niño precise actos de lectura en los que se señale lo que se va leyendo y reconozca que además del nombre de las personas y las cosas también se puede escribir lo que hacen, aunque esto sea un poco más difícil de representar.
 - d) Que reconozca la estructura silábica de las palabras.
4. Las investigaciones sobre lingüística que sustentan el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, plantean que ya está superada la visión de que el discente llega a la escuela sin saber nada sobre su lengua y que basta que aprenda a leer y escribir en primer grado para que quede

concluido éste proceso. Por medio de las situaciones comunicativas que propone cada eje del programa de estudio de Español ¿Cuál es la construcción intelectual que el niño debe desarrollar paulatinamente en la escuela, para que se considere que es un usuario competente de la lengua escrita?

- a) Que primero aprenda a leer y después a escribir.
- b) Que reconozca el principio alfabético que estructura nuestro idioma.
- c) Que reconozca que el proceso de la escritura empieza con las intenciones del niño por escribir.
- d) Que asocie lo que escribe con lo que lee, empleando buena caligrafía.

5. De acuerdo con el enfoque comunicativo, se concibe que la comprensión oral es:

- a) Una actitud del oyendo sólo como receptor.
- b) Una actitud intelectual que involucra la acción subjetiva del oyendo como emisor –receptor.
- c) Una habilidad poco común en la mayor parte de las personas.
- d) Una actitud que debe enseñarse desde sus fundamentos teóricos.

6. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua indica que se debe dar prioridad a los actos del habla, los que se clasifican en las diferentes funciones de la lengua y se desarrollan en contextos comunicativos cotidianos ¿En cuál de las siguientes nociones es la que se sustenta el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua?

- a) Competencia comunicativa.
- b) Competencia lingüística.
- c) Habilidades lingüísticas.
- d) Competencia pragmática.

7. Elija cuál de las secuencias didácticas es la correcta para la elaboración y corrección de un texto escrito.

- I. El niño comparte su texto escrito.

- II. El docente detecta un error ortográfico en el texto.
- III. El docente dice cómo se escribe la palabra correctamente.
- IV. El niño platica una experiencia.
- V. El niño escribe un texto.
- VI. El docente le pide al niño que consulte el diccionario para corregir su error ortográfico.

- a) I, II, III, IV, V, VI
- b) V, VI, II, III, I, IV
- c) IV, V, I, II, VI, III
- d) IV, V, II, III, VI, I

8. Se ha detectado que sus discentes emplean expresiones y modismos que aprenden de ciertos programas de televisión y no tienen idea de cómo expresar ideas y sentimientos semejantes empleando un lenguaje más enriquecido ¿Cuál de las siguientes estrategias será la más conveniente para promover situaciones significativas en las que los niños enriquezcan su vocabulario?
- a) Que los discentes mediten sobre el valor gramatical de la palabra o modismo que emplean.
 - b) Dramatizar situaciones en las que inventen nuevas expresiones o modismos y que se vean obligados a negociar su significado con el resto del grupo.
 - c) Que lean textos breves, con un lenguaje de calidad en los que se aborden situaciones semejantes a las ideas y sentimientos en los que usa los modismos de la televisión.
 - d) Que busquen en el diccionario el significado de la palabra que a juicio del docente es la que deben emplear como correcta en lugar de los modismos aprendidos de la televisión.
9. Se sabe que para mejorar la ortografía en los escritos de sus discentes, ellos mismos deben revisar lo que han escrito, a pesar de lo cual, no logra que los niños identifiquen los errores orográficos de la mayor parte de las palabras

que escriben de manera incorrecta ¿Cuál de las siguientes opciones podría ayudar a resolver este problema?

- a) Encerrar en un círculo rojo la palabra incorrecta y que el discente la busque en el diccionario para que identifique su error.
- b) Anotar con rojo la forma correcta de escribir e indicar que repita la escritura correcta varias veces.
- c) Que se hagan ejercicios fonéticos en grupo para que infieran el error.
- d) Estar pendiente de aquellas situaciones que se pueden presentar en el grupo y a partir de ellas, crear situaciones que permitan a los niños manejar diferentes hipótesis hasta aproximarse a que infieran una regla para su adecuada escritura.

10. La redundancia, uso de muletillas y su repetición son situaciones que suceden en la comunicación oral cuando ésta no ha sido planificada, lo cual debe considerarse como:

- a) Errores en la expresión oral por parte de los discentes.
- b) Errores en el trabajo docente porque no se desarrollan en el discente estrategias para mejorar su expresión oral.
- c) Características normales de la comunicación oral, por lo que no deben tomarse como errores.
- d) Características reales de la lengua oral y el docente participará para superar tales situaciones.

11. Según los nuevos enfoques, qué produce mejores resultados en la enseñanza de la lengua escrita:

- a) Enseñarla a través de la reflexión, principalmente cuando al niño le surgen dudas.
- b) Enseñarla por medio de ejercicios de repetición, para que se enriquezca la memoria visual.
- c) Enseñarla teniendo en cuenta que a veces los discentes no cooperan en su propio aprendizaje.
- d) Enseñarla con eficiencia, buscando siempre la optimización del proceso en base a textos de calidad.

12. La concepción del error hoy día es:
- Que el error es síntoma del no aprovechamiento del aprendizaje impartido por el docente.
 - De que el docente no debe permitir el error, porque es un obstáculo para el aprendizaje.
 - El error es un elemento didáctico indispensable que permite la reflexión y el aprendizaje.
 - El error pierde importancia ante los nuevos avances pedagógicos de hoy.
13. Se recomienda que los niños que ya saben escribir usen los signos de puntuación de acuerdo a:
- Las reglas aprendidas.
 - La reflexión que haga sobre los textos que ellos ya escriben.
 - La importancia de los signos que usan.
 - Según su consideración y costumbre.
14. Cuando hay un ambiente alfabetizador alrededor del niño pequeño inicia una serie de momentos que anteceden al conocimiento formal de la lengua escrita. Relacione las siguientes columnas de tal forma que vincule los ejemplos, que correspondan a cada elemento.

1	1er momento	A	El niño reconoce la funcionalidad de la escritura. Hace como si escribiera aprende su nombre con apellidos.
2	2do momento	B	El profesor propone analizar palabras monosílabas como pan, sol, mar, etc.
3	3er momento	C	El docente pide al discente que busque su nombre en la lista de asistencia.
		D	El docente pide al discente que haga un dibujo y después el docente escribe abajo del mismo lo que el niño le dicte.
4	4to momento	E	El niño piensa que la palabra que representa un objeto el único que se puede escribir.

a) 1C, 2D, 3A, 4B
b) 1B, 2A, 3C, 4D
c) 1A, 2B, 3C, 4D
d) 1C, 2D, 3B, 4A

15. Considerando la diferenciación entre lengua hablada y escrita al agrupar las características que corresponden a la lengua hablada, se define como:

1	Este texto evita repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones onomatopéyas.
2	La cooperación del receptor es muy importante para reconstruir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos.
3	Su práctica asegura una mejor estructuración de los textos.
4	Al carecer de un tiempo de reelaboración de estos, suelen ser menos precisos y rigurosos lingüísticamente.
5	Los elementos lingüísticos suprasegmentales, gestuales y corporales son pertinentes para construir el significado del mensaje.

- a) 1, 2, 5
- b) 2, 5, 4
- c) 3, 1, 4
- d) 2, 3, 1

16. Al investigar a los discentes más competentes en expresión escrita se obtiene como resultado un conjunto de aspectos que nombra como “el perfil del buen escritor”.

En la siguiente parte considera ¿Cuál es la secuencia lógica que sigue un escritor competente en el proceso de composición?

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| 1. Revisa el texto | a) 1, 2, 3, 4, 5 |
| 2. Planifica el texto | b) 3, 5, 1, 4, 2 |
| 3. Redacta | c) 2, 3, 4, 1, 5 |
| 4. Relee el texto | d) 2, 4, 3, 5, 1 |
| 5. Proceso de escritura recursiva | e) 4, 3, 2, 5, 1 |

17. Se proponen diversos pasos para trabajar el proceso global de composición escrita. Relacione cada uno de los subprocesos con su característica.

- | | |
|--|---|
| 1. Valorar | a. ¿Quién leerá? ¿Qué sabe del tema? |
| | b. Mapas mentales, ideogramas, listas del grupo. |
| 2. Analizar la situación de comunicación | c. Apuntar todo lo que se nos ocurra. |
| | d. Buscar el orden más simple de las palabras. |
| 3. Generar ideas | |
| 4. Redactar | e. Revisar gramática, ortografía, aumentar legibilidad. |
| 5. Organizar ideas | Leer el borrador en voz alta. |

- a. 1A, 2C, 3B, 4D, 5E, 6F
- b. 1F, 2A, 3C, 4E, 5D, 6B
- c. 1B, 2D, 3A, 4DF, 5C, 6E
- d. 1C, 2A, 3E, 4D, 5F, 6B

18. El enfoque que sustenta el programa se identifica, como un enfoque comunicativo funcional, lo que quiere decir que su propósito principal es:

- a. Hacer del discente un usuario efectivo de la lengua.
- b. Analizar la situación de la comunicativa de los discentes.
- c. Identificar sus habilidades comunicativas.
- d. Posibilitar al discente como un usuario efectivo de la lengua en todos sus aspectos y factores que le integran.
- e. Organizar las ideas, que se desarrollan en la escuela, en relación al lenguaje y lo que se debe de aprender en la misma.
- f. Apuntar todo lo que se le ocurra al educando para que éste analice sus progresos en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

19. Las habilidades lingüísticas o macrohabilidades que maneja el enfoque comunicativo funcional son cuatro:
- Comprender, pensar, codificar, hablar.
 - Hablar, escuchar, leer, escribir.
 - Decodificación, codificación, emisor, receptor.
 - Competencia comunicativa, competencia pragmática, competencia lingüística, competencia subjetiva.
 - Habilidades, capacidades, competencias, conocimientos.
20. Según el enfoque comunicativo funcional ¿Qué tipo de habilidades debe desarrollar el docente en el discente?
- Habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir distintos tipos de textos.
 - Habilidades para autocorrección ortográfica y de comprensión de la lectura.
 - Habilidades para planeación, organización y revisión de diversos tipos de textos.
 - Habilidades para la lectura recreativa, lectura de comprensión, organización y revisión de textos.
21. Relacione las siguientes columnas, de tal forma que vincule, el propósito general de plan y programas de estudio, con el componente de la signatura de español que le corresponde.

- | | |
|--|--------------------|
| a. Desarrollar habilidades para comprender diversos tipos de texto. | 1. 1a, 2b, 3c, 4d |
| b. Formalizar los conocimientos intuitivos acerca de la estructura y funcionamiento del español. | 2. 1d, 2a, 3c, 4d |
| c. Conocer el código escrito para poder utilizarlo en situaciones concretas. | 3. 1c, 2a, 3cd, 4b |
| d. Desarrollar la competencia comunicativa que permita utilizar el español como una herramienta de comunicación y ampliar sus formas de uso. | 4. 1b, 2c, 3d, 4a |

EXAMEN DIAGNÓSTICO EN LOS ALUMNOS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA (COMPRENSIÓN LECTORA)

Se aplicará un examen diagnóstico a los alumnos de primero y segundo de primaria, con el propósito de evaluar su nivel de comprensión lectora, considerando la siguiente lectura:

EL PESO DE LA NADA

Realiza la lectura del siguiente texto y después puedes resolver las actividades relacionadas.

Dime: ¿cuánto pesa un copo de nieve?, preguntó un gorrión a una paloma.

Nada de nada, le contestó.

Entonces debo contarte algo maravilloso, dijo el gorrión:

Estaba yo posado en la rama de un abeto, cerca de su tronco, cuando empezó a nevar. No era una fuerte nevada ni una ventisca furibunda. Nada de eso.

Nevaba como si fuera un sueño, sin nada de violencia. Y como yo no tenía nada mejor que hacer, me puse a contar los copos de nieve que se iban asentando sobre los tallitos de la rama en la que yo estaba. Los copos fueron exactamente 3.741.952. Al caer el siguiente copo de nieve sobre la rama que, como tú dices, pesaba nada de nada, la rama se quebró.

Dicho esto, el gorrión se alejó volando.

Y la paloma, toda una autoridad en la materia desde la época de Noé, quedó cavilando sobre lo que el gorrión le contara y al final se dijo:

Tal vez esté faltando la voz de una sola persona para que en este mundo tenga lugar la paz.

PREGUNTAS

1.- ¿Qué dos personajes son los protagonistas de la historia?

- a) El gorrión y el copo de nieve
- b) La paloma y el copo de nieve
- c) El gorrión y la paloma

2.- ¿Cuál es la pregunta que hace el gorrión?

- a) ¿Cuánto pesa un copo de nieve?
- b) ¿Cuántos copos de nieve conté?
- c) ¿Qué es un copo de nieve?

3.- ¿Cómo era la tormenta que comenzó de nieve?

- a) Fuerte
- b) Furibunda
- c) Suave

4.- ¿Cuántos copos de nieve contó el gorrión

- a) 3,791,452
- b) 7,341,952
- c) 3,741,952

5.- ¿Qué ocurrió cuando cayó el siguiente?

- a) La paloma quedó cavilando
- b) Nada de nada
- c) La rama se quebró

6.- Las palabras finales de la paloma fueron: Tal vez esté faltando la voz de una sola persona para que:

- a) Se rompa la rama
- b) Empiece a nevar
- c) En este mundo tenga lugar la paz.

7.- ¿Con qué compara los copos de nieve?

- a) Con la rama
- b) Con las voces
- c) Con la paz

8.- ¿En dónde estaba parado el gorrión?

- a) En un tronco
- b) En la rama de un pino
- c) En la rama de un abeto

4.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los instrumentos aplicados, a continuación se destacan los resultados más relevantes:

1. Los profesores desconocen el sustento teórico del enfoque comunicacional planteado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas. Por consiguiente, al no contar con suficiente información, no se sienten capacitados y seguros de hacerlo correctamente.
2. Al observar a los educandos se encuentra, que en general, tienen dificultad para expresarse verbalmente, ya sea porque sienten pena, desconocen la información suficiente de lo que van a exponer y por ello no se atreven a

hacerlo o simple y sencillamente porque no se les ha fomentado el desarrollo de esta habilidad.

3. De la misma manera se ha observado que los niños no son constantes con relación a la práctica de la lectura, por consiguiente; esto repercute en su formación educativa ya que en algunos casos los discentes no comprenden cabalmente lo que leen y por consecuencia; al presentar una evaluación escrita los índices de reprobación se elevan. En muchas ocasiones al revisar los exámenes (en presencia del discente), se observa que no es porque el estudiante no dominara el contenido académico, sino porque simple y sencillamente no se leyeron correctamente las instrucciones de lo que debía hacerse y por lo tanto, no se hizo bien.
4. También se observa que los discente desarrollan la escritura en ocasiones, como mera reproducción del contenido planteado en los libros de texto, transcribiendo tal cual el mensaje del autor, o bien, reproduciendo por escrito el contenido verbal que el profesor desarrolla al impartir su clase; pero el discente se muestra incapaz de utilizar la escritura como una forma de expresión y por ende de comunicación, para poder transmitir desde sus sentimientos hasta poder plasmar por escrito su punto de vista sobre algún texto o escrito en particular, y poder así, ofrecer sus puntos de vista sobre algún tema haciendo con esto significativo el mensaje para él, y con ello poder hacer propio el conocimiento.
5. Se observa que los discentes tienen muy mala ortografía debido a la aversión por la lectura de muchos escolares, que les impide el contacto directo con las palabras. Al docente corresponde la grata tarea de ir desarrollando en los escolares una actitud favorable hacia la lectura que, sin duda, habrá de contribuir a su formación integral; lectura que, por otra parte, servirá para aumentar lo que se podría llamar la competencia lingüística de dichos escolares, pues no sólo permite la fijación visual de la ortografía de las palabras, sino también la asimilación de su significado contextual. De esta forma, la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las

palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, así como para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión.

6. Para despertar en los escolares un progresivo interés hacia la lectura, es necesario proporcionarles textos seleccionados con el máximo rigor; textos que se adecuen a los niveles de maduración intelectual de los lectores a quienes van dirigidos, y cuyo contenido resulte lo suficientemente sugestivo como para atraer de inmediato su atención y entronque, además, con el mundo de sensaciones, sentimientos y vivencias en que se desenvuelven.
7. Otro hecho importante que me permite problematizar, es que en buena medida, los discentes no han desarrollado las habilidades comunicativas planteadas anteriormente porque no han aprendido a escuchar, y me refiero a esto precisamente cómo un problema en el cual se aprecia que al dar las instrucciones de trabajo el discente vuelve a preguntas "qué debo hacer".
8. Otro aspecto problemático, que se ha observado es que los profesores no cuentan con la formación profesional adecuada, no tienen el hábito de la lectura ni las habilidades para la comprensión lectora, por lo que no pueden desarrollar estas habilidades en los discentes,

IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 5. TALLER PARA LA ENSEÑANZA Y FOMENTO DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

5.1. LAS HABILIDADES LECTORAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.⁸⁶

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

⁸⁶ Guindo, María. *Apuntes sobre intervención psicoeducativa en la lectura comprensiva*. Disponible en <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm#m6>

Dado que la comprensión es un proceso, es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedimental, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

Hay determinadas habilidades que puede inculcarse a los alumnos con ejercicios a través de los cuales se identificaban la idea fundamental de un texto, la secuencia de los hechos narrados, los detalles, las relaciones causa-efecto, etc. Estas y otras habilidades han sido enumeradas bajo el rótulo de habilidades de comprensión. La investigación no permite identificar claramente ningún listado de habilidades de comprensión; la comprensión no es un conjunto de tales habilidades, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.⁸⁷

La definición de comprensión, como ya se ha dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructurar sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.

⁸⁷ Cooper, J. D. 1990. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Ed. Visor.

- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.⁸⁸

I Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- Habilidades de uso del diccionario.

Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

⁸⁸ Guindo, María. Op. cit.

- Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

II Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.

Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

Estas habilidades son fundamentales para lograr la comprensión de la lectura; sin embargo, se ha observado que la mayoría de los alumnos de educación primaria no cuentan con estas habilidades.

5.2. LAS HABILIDADES LECTORAS DE LOS DOCENTES

El docente, como lector debe presentar conocimientos de diversos tipos para enfrentar con éxito la lectura. Entre los más importantes se mencionan:

1) Conocimiento sobre el mundo. 2) Conocimiento sobre el texto.

El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector es determinante para la comprensión. Esta comprensión depende en parte de los esquemas del lector, asimismo, el conjunto de los esquemas de un lector conforma su patrimonio cultural. El patrimonio de conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura.

Principales dificultades en la comprensión lectora

Las principales dificultades de la comprensión textual son:⁸⁹

- Dificultades para penetrar en el texto en tanto que unidad de significados relacionales. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.
- Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se pone en acción una estrategia de dictador.

⁸⁹ Cfr. MARTINEZ, Maria Cristina. *Análisis del discurso y práctica pedagógica, una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens, Buenos Aires, 1994.

- Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación una con otras a través de una estructura retórica determinada.
- Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de enunciación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: Convencer, informar, persuadir, seducir.
- Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.
- Dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto: La heterogeneidad enunciativa.

Los errores del maestro en la enseñanza de lectura que atañen a la comprensión.

Teniendo en cuenta que nuestro sistema escolar tiene tres características específicas en el tema de la comprensión lectora:⁹⁰

Primero.- El uso extendido de las modalidades de enseñanza que enfatizan el aprendizaje memorístico y no facilitan entender, o ir mas allá de la información recibida para utilizarla, desarrollando así estudiantes que no son mentalmente activos y no aplican sus conocimientos.

Segundo.- La falta de énfasis en la enseñanza de destrezas de comprensión de lectura a través de los niveles educativos. Los niños aprenden a leer en los dos primeros años de educación primaria, de allí en adelante se consideran que ya saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas que consoliden y enriquezcan los procesos mentales requeridos por una lectura que permitan comprender.

⁹⁰ Cfr. Pinzas, Juana. *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1997.

Tercero.- La falta de entrenamiento en destrezas de estudio e investigación que se apoyan en destrezas de lectura y permitan al alumno seleccionar, organizar e integrar información.

No existe estimulación o enseñanza de destrezas de comprensión lectora como base de estrategias cognitivas y menos aún, en las llamadas metacognitivas, la lectura comprensiva suele ser incluida como un componente más de la asignatura de lenguaje. Lo grave es que el uso de la lectura en los grados finales de primaria y secundaria es dejado de lado dentro del aula por una preferencia del empleo de la transmisión oral de la información.

Por lo anterior, el docente tiene un doble reto, por un lado, desarrollar las habilidades necesarias para ser un buen lector, y por el otro, tener la capacidad para desarrollar esas habilidades en sus alumnos.

5.3. PROPUESTA DE UN TALLER PARA MAESTROS SOBRE CÓMO MEJORAR LAS HABILIDADES LECTORAS EN EL DOCENTE Y CÓMO TRANSMITIRLAS AL EDUCANDO.

El problema fundamental que arrojó el estudio fue los resultados “deficientes” que en la escuela se estaban produciendo en cuanto a las habilidades para la comprensión lectora que se desarrollan en las aulas. Pero además, la investigación pudo constatar el desconocimiento (por parte de algunos docentes) de la propuesta educativa que plantean los planes y programas de estudio en cuanto al Enfoque Comunicativo Funcional.

5.3.1. OBJETIVOS

Tomando en cuenta la importancia que en el contexto escolar ha alcanzado el desarrollo adecuado de las habilidades para la comprensión lectora, en la formación integral de los educandos. Se puede comprender entonces que de ese quehacer educativo que realicen los docentes en las aulas, dependerá el que los discentes salgan con las mejores herramientas para integrarse exitosamente en

una sociedad, para la que se están formando, ya que las habilidades para la comprensión lectora (hablar, escuchar, leer y escribir), permiten comunicarse en el contexto en el que se interactúa y la forma en que se hace uso de estas habilidades determina la competencia comunicativa, la cual se define como... la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Una vez reconocida la problemática y teniendo en mente una idea de cómo se puede resolver favorablemente, es necesario ahora que esa idea se convierta en una PROPUESTA PEDAGÓGICA, que permitirá llegar a concretar soluciones reales al problema planteado.

Si bien el hecho de elaborar una propuesta pedagógica, implica plantear ese conjunto de actividades profesionales que en este caso se realizarían en el contexto escolar (Escuela Primaria), cuyo objetivo primordial sería, conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza que se imparte y dar por tanto soluciones reales a los problemas de la institución, correspondería por tanto a los profesores desarrollar estas actividades con el fin de optimizar:

- a) El rendimiento escolar.
- b) El desarrollo cognitivo.
- c) El desarrollo afectivo.
- d) La integración social.
- e) El desarrollo de estrategias.

Se pretende trabajar con todos los elementos que institucionalmente se involucran en el desarrollo educativo de las habilidades para la comprensión lectora, ya que con la nueva propuesta educativa se pretende desarrollar estrategias tendientes a un mejoramiento continuo, y que involucran a todas las personas (docentes y alumnos), pues la verdadera participación se da cuando se trabaja en equipo.

Dado que el estudio de caso se realiza precisamente para contar con información de la realidad estudiada, que nos permita encontrar las causas verdaderas que

originaron la problemática existente y a través de ello, diseñar soluciones reales, en este caso particular, se puede observar que los estándares de calidad en cuanto a las habilidades para la comprensión lectora desarrolladas por nuestros discentes, no se estaban desarrollando adecuadamente, debido a que los docentes no eran capaces de cumplir con esos estándares, no por negligencia, sino porque carecían del sustento teórico metodológico adecuado para hacerlo y por ello, se vio a bien proporcionar oportunidades de acceso a los procesos de formación docente, necesarios para que los docentes pudieran prepararse mejor, y entonces si, introducir estos nuevos conceptos, pues se considera que debe haber congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se enseña y lo que se sabe, entre lo que se es y lo que se pretende formar, ya que la propuesta fundamental es: “Formar las habilidades para la comprensión lectora en los docentes para que a su vez ellos las trabajen con sus discentes en las aulas”.

5.3.2. ESTRUCTURA TEMÁTICA

Con la realización de las actividades del taller, se pretende que el docente:

- Presente su forma de enseñar a leer a los alumnos y las dificultades a que se enfrenta
- Analice los conceptos de lectura y de comprensión lectora desde el enfoque para la enseñanza de la asignatura.
- Identifique los diferentes tipos de texto y su relación con los propósitos lectores.
- Reconozca las estrategias de lectura que desarrolla el lector para construir los significados del texto.
- Relacione la lectura con los demás componentes para el estudio del español y con las otras asignaturas del plan de estudio.

- Analice, diseñe y lleve a la práctica propuestas didácticas y de evaluación de acuerdo con la metodología recomendada.
- Elabore un plan para continuar su desarrollo como lector competente y asiduo.

Temas

- I. La experiencia en la enseñanza de la lectura.
 - a) Prenociones
 - b) La práctica personal.
 - c) Enfoque, propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio.

- II. El concepto de lectura y de comprensión lectora. El papel de las estrategias de lectura.
 - a) ¿Qué significa leer y para qué se lee?
 - b) Estrategias de lectura.
 - c) Aplicación de las estrategias de lectura.
 - d) Análisis del trabajo didáctico con diferentes tipos de texto.

- III. Un modelo para la instrucción directa.
 - a) Enseñanza
 - b) Práctica.
 - c) Aplicación.
 - d) *Evaluación*

- IV. Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.
 - a) Qué enseñar y cómo enseñar.
 - b) Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.

- V. Programa de instrucción
 - a) Desarrollo de información previa y del vocabulario.

- b) Configuración de procesos y habilidades.
- c) Correlación de lectura y escritura.

VI. Evaluación y retroalimentación de la comprensión lectora

5.3.3. CONTENIDO ACADÉMICO A TRABAJARSE POR UNIDAD

I. LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Para el desarrollo de este tema, se sugieren las siguientes actividades:

1. Presentación del plan de trabajo ante los docentes
2. Presentación de su experiencia personal por parte de los docentes
3. Análisis del paquete didáctico
4. Lectura de los documentos y elección de los temas a tratar
5. Análisis del plan y programas de estudio
6. Exposición de conclusiones.

II. EL CONCEPTO DE LECTURA Y DE COMPRENSIÓN LECTORA. EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA.⁹¹

¿Qué es? A partir del nuevo enfoque la lectura se concibe como la relación que se establece entre lector y texto, esta es una relación de significado, que implica la información que aporta el texto y la que aporta el lector; construyendo así un nuevo significado, es decir, logrando una adquisición continua.

¿Para qué se lee?

- Se utiliza la lectura como medio de análisis del propio pensamiento ya que al releer, se puede ver cómo evoluciona el propio pensamiento.
- También la lectura acompaña y extiende las experiencias.

⁹¹ Adaptado del Curso Nacional de Actualización (CNA) titulado “*La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria*”

- La lectura provee información y distracción.
- La lectura permite disfrutar del lenguaje y también impulsa a actuar.

Pero sobre todo es necesario saber que al leer se desarrolla un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel de pensamiento.

Concibiendo la estrategia como:

Para poder definirla se parte del hecho que un procedimiento es conocido también como regla, técnica, método, destreza o habilidad o bien como el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a conseguir una meta.

Así, la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas ya que permite vislumbrar el camino más adecuado que hay que tomar para llegar a un fin.

Así se puede llegar a una primera conclusión respecto al tema diciendo que: la escuela debe enseñar estrategias de comprensión que doten al alumno de recursos necesarios para aprender a aprender.

Por lo tanto como docentes deben desarrollar y plantear estrategias que fomenten las siguientes actividades cognitivas. Tomando en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Comprensión de los propósitos implícitos y explícitos de la lectura.

¿Qué tengo que leer?

¿Por qué y para qué tengo que leerlo?

2. Aportación a la lectura de los conocimientos previos pertinentes al contenido.

¿Qué sé yo acerca del contenido del texto y de contenidos afines que pudieran serme útiles?

¿Qué otra cosa sé acerca del autor, género o texto que pudieran ayudarme?

3. Dirigir la atención a lo que es fundamental (de acuerdo al propósito perseguido).

¿Cuál es la información esencial del texto?

4. Evaluación de la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo.

¿Tiene sentido el texto?

¿Presenta coherencia en sus ideas?

5. Comprobación continua de la comprensión a través de la autointerrogación

¿Qué se pretendía explicar en tal párrafo?

¿Cuál es la idea central que se extrae?

¿Puedo reconstruir los argumentos expuestos y los comprendo adecuadamente?

6. Elaborar y probar inferencias (interpretaciones, hipótesis, predicciones, conclusiones)

¿Cuál podría ser el final?

¿Qué haría yo para solucionar el problema planteado?

¿Qué podría significar tal o cual cosa?

Las principales estrategias de lectura son las siguientes:

ESTRATEGIAS DE LECTURA

PREDICCIÓN	ACTICIPACIÓN	INFERENCIA	CONFIRMACIÓN	MUESTREO
⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Imaginación de contenido	Descubrir lo que sigue	Complementar información	Autocorrección	Reconoce
⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Título	Palabra	Ausente	Modificación	Indicadores
⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Imagen	Frase	Implícita	Rechazo de Hipótesis	Útiles

FUENTE: Elaboración propia basado en información del Curso Nacional de Actualización (CNA) titulado “La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria”

Estas estrategias se deben implementar según características del texto para la construcción del significado.

III. UN MODELO PARA LA INSTRUCCIÓN DIRECTA⁹²

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, Roehler y Mason, 1984), es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el “cómo hacer” de la lectura.

El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el maestro:

- Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El proceso incluye los siguientes pasos:

a) Enseñanza.

- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con sus experiencias previas.
- Modelar una habilidad o implementar de un proceso determinado y verbalizar las reflexiones que tienen lugar. (Modelar: acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso).
- Promover la práctica guiada de esa habilidad o proceso.
- Resumir lo que se ha aprendido y verbalizar el cómo y cuándo aplicarlo.

b) Práctica.

⁹² Adaptado de Guindo, María. *Apuntes sobre intervención psicoeducativa en la lectura comprensiva*. Disponible en <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm#m3>

Promover la práctica independiente de los alumnos con la habilidad o procesos adquiridos.

c) Aplicación.

- Recordar a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deben aplicar o implementar

- Hacer que los alumnos lean el texto seleccionado para determinar su propósito.

- Analizar el texto:
 - Para evaluar si los alumnos han comprendido el texto seleccionado.
 - Para evaluar si los alumnos aplican las habilidades y procesos aprendidos.

- Resumir lo que se ha aprendido y la forma de utilizarlo en la lectura.

Se debe enseñar a los alumnos a regular su propia comprensión durante la lectura. Una estrategia básica para ello incluye enseñarles a resumir el contenido, clarificar dudas, hacerse preguntas y predicciones durante la lectura.

IV. HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS⁹³

Es frecuente una serie de fallas importantes en la instrucción de la comprensión lectora.

Uno de estos errores ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar,

⁹³ Adaptado de Guindo, María. *Apuntes sobre intervención psicoeducativa en la lectura comprensiva*. Disponible en <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm#m5>

realizar esquemas o tomar notas entre otras. Esta falla es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión. Es decir, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

Otra falla es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto llevaba a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este esquema se puede denominar de “exposición repetida” dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que esta se ha confundido con la mera práctica.

a) Qué enseñar y cómo enseñar

Aquí se exponen los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectoras dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos:

esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos

Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos

Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.

- Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.

Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.

El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información.

La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.

Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro: El tipo de retroalimentación tradicional al que se ha hecho referencia no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, se puede decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

b) Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.

- Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menor grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.
- Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.
- Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento) o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría).
- Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en

su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación (Mattingly, 1972). Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa *tal* palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

- Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado sin necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.
- Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.
- Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o *lectura en voz alta*, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas

oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

- La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

V. PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN⁹⁴

El programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes o elementos fundamentales:

- El desarrollo de información previa y del vocabulario.
- La configuración de determinados procesos y habilidades.
- La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, sino que están interrelacionados y yuxtapuestos para dar forma a la enseñanza de la comprensión.

⁹⁴ Adaptado de Guindo, María. *Apuntes sobre intervención psicoeducativa en la lectura comprensiva*. Disponible en <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm#m5>

a) El desarrollo de la información previa y del vocabulario.

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionadas con el desarrollo de la información previa del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa.

Por tanto, el eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente del programa de comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado.

Como ya se ha dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Así, un componente fundamental del programa de comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. Para esto deberá ayudarse del uso de las distintas habilidades vistas en el apartado anterior.

b) La construcción de procesos y habilidades.

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Se ha pasado largo tiempo haciendo preguntas a los alumnos pero no se ha dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender.

Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

c) Relación lectura y escritura

El tercer factor a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. La investigación ha demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

VI. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA⁹⁵

Como se ha visto, la evaluación y la retroalimentación son aspectos importantes para el desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora. Para ello, debe reflexionar en lo siguiente:

¿Qué es lo que realmente queremos que nuestros alumnos comprendan?

Determinación de -HILOS CONDUCTORES: Los hilos conductores son los grandes conceptos, las formulaciones que sostienen la tarea y que orientan el trabajo de todo un curso. Es así que respondemos a la pregunta inicial **¿Qué es lo que realmente queremos que nuestros alumnos comprendan?**, y de esta manera se fomenta el anclaje en conocimientos ya adquiridos, la asociación entre los contenidos, la argumentación, la hipótesis, y particularmente propendemos al pensamiento flexible, la reflexión y su uso en la vida cotidiana.

-TÓPICOS GENERATIVOS: Los tópicos generativos son temas centrales que vinculan redes con otras disciplinas y deben ser ricos en conexiones con el mundo real.

-METAS DE COMPRENSIÓN: Las metas de comprensión responden a la pregunta ¿Qué es lo que quiero que los alumnos sepan? y está en estrecha relación con el grupo, y la finalidad de la enseñanza.

¿Cómo sé que mis alumnos comprenden?

Realización de -DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN: Los desempeños de comprensión no son actividades rutinarias, sino que buscan consolidar en la acción lo comprendido, responden a la pregunta cómo sé que mis alumnos comprendieron , y cómo ellos se dan cuenta de su comprensión, siendo así los

⁹⁵ Adaptado de Rodríguez Reyes, Claudia. *Don Quijote: un abordaje desde las estrategias de aprendizaje hacia la enseñanza para la comprensión*. 2005. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/quijestr.html>

desempeños enfocarán tareas de comparación, reflexión, interpretación, y se orientan a la producción textual.

¿Cómo saben ellos que comprenden?

-EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA: Con respecto a la evaluación diagnóstica continua, se presentan las llamadas matrices o rúbricas, que orientan la autoevaluación de los alumnos, se trata de compartir los criterios entre profesor y grupo de alumnos y responder a la pregunta ¿Cómo nos damos cuenta que comprendemos?

Las matrices sirven en el proceso de aprendizaje, van dando pautas, permiten trabajar a partir del error, revisar, volver a producir, controlar y que cada alumno identifique su proceso de metacognición.

Para el profesor es fundamental, así como en otras instancias, el trabajo colaborativo con otros docentes de su misma asignatura y de otras, para ir consolidando criterios coherentes en la institución y en el alumno.

Las dimensiones de la Comprensión que entran en juego en todas las instancias son:

- Contenidos-ante los cuales debemos preguntarnos ¿se transformaron los pre-juicios con respecto al tema?
- Método- ¿Lograron argumentar y jerarquizar conceptos?
- Propósitos- la praxis- la acción- reflexión
- ¿Lograron vincularlo con su entorno diario? ¿Pueden reproducir y asociar con su vida cotidiana algo emanado del texto?
- Comunicación- oral y escrita y a diferentes destinatarios.
- La producción oral y escrita de los contenidos y reflexiones; ¿es plausible de trascender el salón de clase a través de un desarrollo de competencias, para la comprensión lectora, exitosas?

En cuanto a los niveles de comprensión, se trata de una clasificación de la calidad de éstos. Se utilizan muchas veces en la creación de cuadros en los que se presentan los niveles: básico, bueno y óptimo.

Este cuadro apunta a la evaluación de la producción de los alumnos a partir del análisis del discurso de las Edades.

Niveles de desempeño	Básico	Bueno	Óptimo
Coherencia Cohesión Ortografía Léxico	Maneja los códigos y las competencias mínimas Comete errores	Elige el nivel del lenguaje en relación a sus destinatarios	Su comunicación es sumamente eficiente, maneja las competencias correctamente

Fuente: Adaptado de Rodríguez Reyes, Claudia. *Don Quijote: un abordaje desde las estrategias de aprendizaje hacia la enseñanza para la comprensión*. 2005. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/quijestr.html>

El último aspecto que se debe considerar es proporcionar retroalimentación con frecuencia, puede ser de manera formal e informal. La retroalimentación no solo se da desde la perspectiva del docente, sino que también se da desde la reflexión del propio estudiante sobre su trabajo y de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo del otro.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la investigación realizada se concluye que, en las últimas décadas, la Psicología Cognitiva ha venido aportando una serie de modelos explicativos, metodologías y estrategias que han suscitado expectativas tanto en el campo de la investigación como en la práctica educativa. Entre sus representantes se pueden citar a Piaget y Ausubel, sus aportaciones han sido de gran importancia para el estudio.

La teoría cognoscitiva y el enfoque sociocultural, (representado principalmente por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky) ofrecen grandes posibilidades a la educación de nuestro país. Aunque no se niega que hay docentes que trabajan brillantemente conforme a la metodología del enfoque sociocultural cognoscitivo (intuitiva o empíricamente), se considera que para muchos docentes les exigirá un nuevo rol y una reconceptualización y clarificación de su práctica educativa

El docente necesita desarrollar permanentemente técnicas que respondan mejor a los requerimientos actuales de comunicación e información de los discentes.

Retomando las propuestas teóricas y buscando responder mejor a los requerimientos prácticos de la escuela, se retoma el enfoque comunicativo en la enseñanza. Con la implementación de este enfoque se promueve en el docente la utilización de técnicas de enseñanza variadas y en el discente se logran aprendizajes más efectivos.

Se trabaja con estrategias para lograr la adecuada comprensión (leer y escuchar) y producción de textos (hablar y escribir) que dan pie a la generación de lectores y escritores autónomos, capaces de interactuar con textos de muy diversa índole. El uso, la apropiación, la construcción de estrategias para comprender y producir propicia seres autónomos en su relación con el texto, seres capaces de inquirir sobre sus propios avances de conocimiento, de cuestionar lo aprendido y hasta de modificarlo; las estrategias permiten a los usuarios de la lengua transferir sus aprendizajes a otras situaciones, a otros contextos.

Hablar de la formación de los docentes, es un problema difícil, complejo, sobre él que se ha escrito mucho, pero sobre él cual no se tiene certidumbre en cuanto a los caminos a seguir, ni en relación a los conocimientos específicos que debe comprender la formación de los profesores.

En cuanto a su rol, en la actualidad crece el consenso en torno a concebir al maestro como un profesional de la enseñanza, como alguien que posee conocimientos, saberes, creencias sobre su trabajo y que es capaz de tomar con autonomía decisiones con respecto a su intervención docente.

Por otra parte la concepción de docente no es ajena a la imagen que él tiene de sí mismo, imagen que condiciona su comportamiento así como su visión sobre su proceso de formación. Para poder realizar su práctica docente de manera más efectiva y con el mayor ahorro posible de energía, el profesor a lo largo de su experiencia profesional se ha ido apropiando y ha construido conocimientos, saberes, creencias. Los cuales son importantes de conocer por que estos orientan su trabajo.

Las características anotadas en relación al maestro, nos llevan a comprender que su desarrollo profesional, va más allá de dominar una serie de conocimientos y técnicas, pues éste implica atender aspectos ligados a sus condiciones de trabajo, a los recursos que pone en juego en su trabajo profesional, a las oportunidades de seguirse formando, a sus motivaciones, etc.

Desde hace años se habla con insistencia de la importancia de la lectura y de la formación de los lectores. La escuela y los maestros no han quedado fuera de este debate. Por el contrario, es en las instituciones educativas y entre los docentes donde el asunto de la formación de lectores y el qué y el cómo hacerlo ha adquirido especial relevancia. La propia formación de los profesores como lectores, aunque no es forzosamente la única determinante, es fundamental en la formación de lectores en la escuela. Que un maestro lea y escriba en su vida profesional y personal sin duda contribuye a que lo aliente entre los alumnos, le

posibilita allegarse de materiales para enriquecer la clase, comprender los procesos de sus alumnos, reforzarlos o estimularlos.

Quienes hemos tenido la oportunidad y experiencia de impartir clases y convivir con alumnos de primaria durante las últimas décadas, hemos venido afrontando una situación que con el tiempo se agrava por el poco interés que muestran los alumnos por la lectura en general y más las lecturas selectivas-obligatorias, a fin de cubrir el programa del curso, para que los alumnos lleguen a la creatividad y crítica del tema de la materia y puedan desarrollar sus habilidades; esta situación es más preocupante conforme pasan los años, por la falta de comprensión de las lecturas del curso o de la materia, lo que tienen su origen en el desconocimiento histórico, geográfico, gramatical, de significado de palabras y de cultura en general.

Entre otras causas, de este fenómeno, podría estar la poca motivación y exigencia de lecturas en los centros de estudio, desde la primaria, de manera que al llegar a la secundaria, los alumnos arriban sin un conocimiento apropiado para las materias que cursarán y por lo mismo, la consecuente incompreensión de lecturas.

Otra causa importante, podría estar en el sistema de enseñanza, la impartición de clases, dejando por un lado los métodos de motivación a la lectura y escritura. Sin duda, también puede ser la falta de motivación e inducción a la lectura en los centros de estudio.

Así mismo, habrá que considerar las costumbres, hábitos y el grado de preparación y cultural de la familia; el seno familiar ha influido e influye en este hábito de la lectura, dado que es otra de las causas principales que los alumnos, de cualquier nivel, lleguen a los centros de estudio, sin una cultura de lectura y la poca disposición a ella.

Se pueden agregar algunas deficiencias que la educación primaria no ha solucionado sobre la falta de interés de sus alumnos por la lectura;

específicamente, hay que referirse a los talleres de lectura, para despertar el interés al conocimiento a través de la misma, haciendo ver que con la lectura se tiene una gama más importante de acceso a cualquier tema, para su discernimiento y pretender llegar a la mejor conclusión conforme nuestras creencias, cultura e ideología.

Hay que destacar las limitaciones que tienen los mismos profesores en relación con sus habilidades lectoras y por lo tanto con la capacidad para desarrollar estas habilidades en los alumnos.

Con la investigación realizada, en la escuela Instituto Cultural Ámsterdam, se ha podido comprobar que los alumnos en primer y segundo grado de primaria no han desarrollado adecuadamente las habilidades comprensión lectora porque la formación docente no es adecuada para la enseñanza de habilidades para la comprensión lectora. Esto se ha comprobado con la observación realizada y con los exámenes aplicados, además de que los mismos docentes lo han afirmado en las entrevistas realizadas.

A pesar de que es una escuela pequeña, los resultados se pueden generalizar para nuestro país, pues los resultados de las pruebas PISA y ENLACE han demostrado que México se encuentra en los últimos lugares en comprensión lectora. Es un problema que se inicia en la educación primaria y se arrastra hasta el nivel medio superior y superior.⁹⁶

En su mayoría, los docentes consultados declaran que no son lectores asiduos, no leen diariamente, ocasionalmente consulta información general, y muy raramente alguna literatura. No son lectores expertos en cuanto al estilo y a las estrategias usadas de acuerdo con sus objetivos. No son compradores de libros, y no participan en eventos culturales en torno al libro (presentaciones, ferias). Asimismo confesaron que casi nunca reflexionaron sobre su condición personal y social de lectores.

⁹⁶ Cfr. Morales, Claudia. "No estamos bien ni en habilidad lectora ni en matemáticas" Aula Virtual. <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=lectura> (Consultado 1-12-09)

Las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores sostienen que gran parte de lo que enseñan los docentes emergen de las propias representaciones que tengan formadas del tema, en este acaso de las imágenes de lector modelo y de sus alumnos como lectores. Para nuestro grupo de docentes, un lector modelo o experto es el que descubre relaciones profundas del sentido gracias a estrategias cognitivas y a saberes previos y que tiene incorporado el hábito de leer como una práctica cultural, por lo que no pueden considerarse ellos como lectores modelo. Los profesores aceptan que su formación docente no es la adecuada para considerarse como lectores modelo.

Para la mayoría de los docentes, los estudiantes son lectores incidentales o no lectores debido a la falta de hábitos en el hogar, a la influencia de los medios audiovisuales de comunicación y a la falta de estímulo en la propia escuela.

Respecto a las estrategias didácticas que usan para enseñar a leer, se observó una coexistencia de diferentes modelos de enseñanza de la comprensión lectora que marca una contradicción, porque los supuestos epistemológicos son diferentes, hasta opuestos. Así aparecen Modelos tradicionales, inspirados en una psicología conductista, de “transferencia de la información” con sus ritos formales de análisis: oralización, lectura individual silenciosa y comentario reproductor de la letra del autor. Modelos interactivos, de construcción de significado por parte del lector mediante elaboración de hipótesis; pero incompletos, ya que adolecen de un trabajo sistemático con las operaciones inferenciales y de metacognición. Los docentes reconocen que no dominan los diferentes modelos, por lo que muchas veces enseñan a leer incluso de manera empírica.

Al relacionar sus modos personales de leer y la enseñanza de la lectura, se observó que la mayoría de los docentes entrevistados no enseñan a leer con el mismo modelo con el cual ellos leen. Usan modelos “escolarizados”, sin problematizar sus supuestos. Así, lamentan que los resultados obtenidos por las estrategias implementadas no sean homogéneos, y responsabilizan no solo al

método usado sino a los propios alumnos: carencia de hábito lector, dificultades psicológicas y cognitivas individuales.

De esa manera se infiere, que aún cuando participan del campo lector hay ciertas prácticas de tipo cultural que no propician entre sus alumnos: leen de una manera, pero enseñan de otra. Restringen su trabajo al espacio escolar y no apuntan a la construcción del campo lector, más allá de la escuela, al conocimiento del mundo del libro, de sus modos de lectura, de las prácticas culturales de contexto. Todo esto se debe principalmente a que no tienen una adecuada formación docente como lectores.

Por ello, se ha propuesto la realización de un taller para maestros sobre cómo mejorar las habilidades lectoras en el docente y cómo transmitir las al educando. Esto puede contribuir de manera importante en la formación docente como lectores; pero además, es necesario que cualquier profesor tenga una formación profesional mínima a nivel licenciatura.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de educación primaria, en la parte encargada de enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores, durante la enseñanza de otras asignaturas, referidas a un área determinada de conocimiento, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

Es importante que los profesores tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias de un área de conocimiento específica. Los profesores han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en la asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor durante las clases de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor en las clases de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Por lo tanto, para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

En general, es sumamente importante concientizar a los alumnos de que con la utilización de la lectura, como medio para el aprendizaje, se tiene la oportunidad de desarrollar sus habilidades, al incentivar su capacidad analítica, crítica y de discernimiento para la mejor decisión, en función de sus propios pensamientos e ideologías.

Mientras mayor sea el número de maestros en este esfuerzo, mejor será el resultado para los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Alighiero Manacorda Mario. *Historia de la educación 1*. 2a. Edición, Siglo Veintiuno editores, 1992.

Alighiero Manacorda Mario. *Historia de la educación 2*. 2a. Edición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1992.

Arredondo, M. , M. Uribe y T. Wuest,. "Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, UNAM, México, 1989.

Bazant, Milada. "Ideas, Educación y Arte durante el Porfiriato" *Gran Historia de México Ilustrada*. Ediciones culturales Internacionales, México, 2002, Tomo 8.

Bernández, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Ed, Espasa Calpe, Madrid, 1982.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill, Madrid, 1998.

Cairney, T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ed. Morata, Madrid, 1996.

Carretero, Mario. *Constructivismo y Educación*. Ed. Aique Didáctica, Argentina, 1999.

Catuogno, María; Inchausti, Beatriz; Naviera, Liliana. "Experiencias docentes enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, Espacio Psicopedagógico". <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>

Cerezo Arriaza, Manuel. *Texto, Contexto y Situación*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997.

Ciriani, Gerardo Daniel. *Leer con los maestros. Propuestas de trabajo para leer y reflexionar sobre la lectura en Institutos de Formación Docente*. SEP, p.1.
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_para_leer_8.html

Cooper, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Ed. Visor, Madrid, 1990.

Curso Nacional de Actualización (CNA) titulado *La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria*.

De Lella, Cayetano. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. Decisio 5, Formación de Formadores, Argentina, en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/anterior/d5/sab3.php> (consultado 7-02-08)

De Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Ed. Alianza, México, 1999.

Del Valle de Montejano, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia. "La Lectura". *Metodología de la Lectura*. ITESM-CEMPAE, México, 1988.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1997.

Elizondo Torres, Magdalena. *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*. 2ª Edición, Ed. Trillas, México, 1999.

Elsie Rockwell (coord.) "De huella, bardas y veredas" en *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995, p.35

Esteve, José M.: *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona, 1994.

Ferreres, V.S. E Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, 1999.

Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. México. Paidós. UNAM, ENEP México, 1999.

García Domínguez, Liliana. “Lingüística y lenguajes”.
<http://www.lamaquinadeltiempo.com/temas/linguist/garcia01.htm>

García Guadilla, C. (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa. Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1987.

Garduño Madrigal, Felipe. *La Docencia como Profesión: Sus Nuevos Retos* (estudio monográfico), UAEM, México 1997.

Gavilán, Mirta Graciela. “La desvalorización del rol docente”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19, Formación Docente, 11 Enero - Abril 1999.

Godino, Juan y Salvador Llinares, “El interaccionismo simbólico en educación matemática”, *Revista Educación Matemática*, Vol. 12, nº 1: 70-92.

Goldin, Daniel. *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. SEP.
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/htmls_frames/fs_para_leer_8.html

Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos. UNAM-SEP, México, 1998.

Guindo, María. *Apuntes sobre intervención psicoeducativa en la lectura comprensiva*. Disponible en <http://es.geocities.com/ampilar/lecturacomp.htm>

Gutiérrez Borobia, L., y Denis Santana, L. *La etnografía en la visión cualitativa de la educación UPEL*. Instituto Pedagógico Rural, El Mácaro, 2000.

Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. Ed, McGraw-Hill, México, 2004.

Imbernón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Madrid, Graó, 1998.

INEGI. *Conteo de Población y Vivienda 2005*.

La reforma curricular en la Escuela Normal Entrevista con Juan Martín Martínez Becerra* y Ernesto Zenteno Ávila disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/entrev5.html> (consultada 7-02-08)

LaCasa, Pilar. *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Visor, Madrid, 1999

Ley General de Educación. <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/145/>.(Consultada 12-02-08)

López Pérez, Ricardo. “Constructivismo Radical: De Protágoras a Watzlawick”. En *Tradición y cambio en la Psicopedagogía*. Ed. Careaga, Universidad de Chile, 2001.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. all. *Del Texto y sus Contextos*. Ed. Edêre, México, 2002.

Martínez, Maria Cristina. *Análisis del discurso y práctica pedagógica, una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens, Buenos Aires, 1994.

Martínez, L .M, *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa, Supuestos de los Profesores de Básica Primaria*, centro Editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2006.

Mata, Oscar. Et. All. *La Lectura*. 2 Edición, UNAM, México, 1986.

Méndez González, María Verónica. *Historia de la educación. Educación y sociedad en la historia de México*.
<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Mendez%20Maria-Historia%20de%20la%20educacion.htm>

Méndez, José Silvestre. *Problemas económicos de México*. Ed. Mc Graw-Hill, México, 2001.

Mendieta Alatorre Ángeles. *Método de Investigación y Manual Académico*. Ed. Porrúa, México, 1999.

Monterde, Francisco. *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*. Ed. Porrúa, México, 1992.

Morales, Claudia. "No estamos bien ni en habilidad lectora ni en matemáticas" Aula Virtual. <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=lectura> (Consultado 1-12-09)

Morales Ramírez, Mónica. "La Formación Permanente de los Docentes" en *Odisea Bitácora Educativa*. Diciembre 2006.

Padúa, J. *Educación, Industrialización y Progreso Técnico en México*. El Colegio de México, México, 2006.

Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Ed. La Muralla, Madrid, 1994.

Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología". En *Introducción a la Epistemología*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan, México, 1998.

Piaget, Jean. *Psicología del niño*. 12ª Edición, Ed. Morata, Madrid, 2002.

Pinzas, Juana. *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1997.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. “La práctica docente y la formación de maestros” en *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE, 1998.

Rodríguez Reyes, Claudia. *Don Quijote: un abordaje desde las estrategias de aprendizaje hacia la enseñanza para la comprensión*. 2005. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/quijestr.html>

SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica*. México, 2001.

SEP. *Acuerdo Número 181, Por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la Educación Primaria*. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 27 de agosto de 1993).

SEP. *Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Viernes 16 de noviembre de 2001)

SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. *Formación Continua*. http://pronap.ilce.edu.mx/form_continua/presentacion.htm (consultado 5-02-08)

SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, 2003.

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Disponible en www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Method_SEPE.pdf (Consultado 12-01-08)

SEP. *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. <http://pronap.ilce.edu.mx> (consultado 5-02-08)

SEP. Subdirección de actualización. *Cursos Estatales De Actualización*. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3324_actualizacion (consultado 7-02-08)

Solana, Fernando; Cardiel, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl. *Historia de la Educación Pública en México*. Ed. Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. *Comunicación Gráfica*. Ed. Trillas, México, 1996.

UNESCO. OIE. *Conference Internacional d' Educations*, 35a. Recomendación no. 69, puntos 32 y 33, Informe Final, ED/MD, París, 1975.

Woods, P. *La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós, Barcelona, 1995.

ANEXO

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA:
2. FORMACIÓN PROFESIONAL:
3. EXPERIENCIA COMO DOCENTE:

FECHA:

1. El profesor motiva antes de la lectura.

Siempre () A veces () Nunca ()

2. Utilizan conocimientos previos para darle sentido a la lectura.

Siempre () A veces () Nunca ()

3. Los alumnos predicen a través del título y dibujos.

Siempre () A veces () Nunca ()

4. El profesor entrega las fichas de aplicación o textos para leer y analizar el tema

Siempre () A veces () Nunca ()

5. El profesor incentiva a la lectura.

Si () Poco () Nada ()

6. Los alumnos leen la ficha de lectura

Si () Poco () Nada ()

7. Los alumnos muestran interés por la lectura

Si () Poco () Nada ()

8. Luego de la lectura analizan el texto

Si () Poco () Nada ()

9. El profesor pregunta a los estudiantes a cerca del texto
Si () Poco () Nada ()
10. Qué tipo de pregunta hace el profesor.
Literal () Inferencia () Crítica ()
11. Los alumnos elaboran resumen del texto.
Si () Poco () Nada ()
12. El profesor verifica las interpretaciones logradas por los alumnos.
Siempre () A veces () Nunca ()
13. El profesor tiene dificultades durante el desarrollo de la sesión.
Siempre () A veces () Nunca ()
14. El profesor desarrolla sus actividades de aprendizaje en forma amena
Siempre () A veces () Nunca ()
15. El profesor tiene buen dominio en el área que imparte.
Siempre () A veces () Nunca ()
16. El profesor expone los temas con claridad
Bueno () Regular () Deficiente ()
17. El profesor propicia la participación de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje en forma:
Bueno () Regular () Deficiente ()
18. El profesor desarrolla sus actividades de aprendizaje mediante:
- a. Hojas de aplicación
 - b. Textos.
 - c. Dictado

19. El profesor durante la actividad de aprendizaje muestra una actitud

Buena () Regular () Deficiente ()

20. La relación entre el profesor y alumnos son buenas.

Buena () Regular () Deficiente ()

21. El profesor respeta las opiniones de los alumnos

Buena () Regular () Deficiente ()

22. Qué método utiliza el docente durante la sesión de aprendizaje

Tradicional () Activo ()

23 El profesor evalúa los aprendizajes logrados.

Si () No ()

24. Las condiciones ambientales en que se realiza la sesión de aprendizaje es.

Buena () Regular () Mala ()

25. Los alumnos cuentan con libros en condiciones:

Buenas () Regular () Malas ()

26. La iluminación del aula es:

Buena () Regular () Mala ()