



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

“La dimensión afectiva del grupo escolar, obstáculo o facilitador para el aprendizaje significativo de la lectura en voz alta”.

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

RUBI GALICIA CALDERÓN

**ASESORA:
Profra. Genoveva Reyna Marín**

**Febrero, 2008.
México, D. F.**

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Por sus incansables desvelos y enormes sacrificios que han realizado para con mis hermanos y conmigo, desde el inicio de mi existencia hasta ahora que doy un paso importante en mi vida y que puedo concebirlo como un gran logro adquirido con el apoyo de ambos.

A mis hermanos y hermanas:

Por su compañía, consejos, solidaridad, paciencia, apoyo y comprensión que me han demostrado y brindado a lo largo de mí sendero.

A tía Rebeca:

Por enseñarme la sabiduría de la vida con su gran cariño y, demostrarme con sus lecciones el valor de las cosas.

A la memoria de Anita y Bonifacio:

Porque me mostraron a través de sus experiencias, inmenso cariño y bondad absoluta, lo importante y valiosa que puede resultar la vida.

A todos los lectores de mi trabajo por dedicarme parte de su tiempo; pero sobre todo a Genoveva Reyna Marín por guiarme constantemente para que alcanzará este logro; por la confianza y apoyo que mostró en mí desde que inicie mi trabajo. Así como su enorme paciencia, comprensión y amistad.

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA VIDA ESCOLAR.....	11
1.1 Institución escolar.....	11
1.1.1. Algunos factores de la vida cotidiana en la escuela.....	11
1.1.2. La escuela primaria, segunda institución socializante.....	14
1.1.3. Objetivos de las asignaturas de Español en Educación Primaria.....	17
1.2 El docente.....	21
1.2.1. Procesos de formación profesional.....	21
1.2.2. Expectativas del docente dentro del aula.....	35
1.3 El alumno.....	36
1.3.1. Características cognitivas.....	36
1.3.2. Características sociales.....	38
1.3.3. Roles de los alumnos.....	39
1.3.4. Rasgos subjetivos.....	40
1.3.5. Vinculación de las emociones con el desempeño escolar.....	41
CAPÍTULO 2. EL GRUPO COMO UN ESPACIO DE APRENDIZAJE.....	43
2.1 Noción de grupo.....	43

2.1.1 Algunas características del grupo.....	45
2.1.2 Integración grupal.....	49
2.1.3. Confianza básica, elemento fundamental para la tarea del grupo.....	52
2.1.4. La dinámica, un entramado de relaciones y emociones Intragrupales.....	55
2.1.4.1. Subjetividad o emociones en el contexto grupal.....	58
2.1.4.2. Contenidos manifiesto y latente en el contexto de la dinámica grupal.....	65
2.1.5. Particularidades del grupo escolar.....	67
2.2. Aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo.....	68
2.2.1. Trabajo cooperativo para estar en grupo.....	70
2.2.1.1 Valores necesarios para el trabajo cooperativo.....	70
2.2.2. Interactividad como proceso de intercambio de ideas.....	77
2.2.3. Comunidades de aprendizaje, alternativa para el trabajo grupal.....	83
2.2.4. Los enfoques de aprendizaje como formas para la adquisición del conocimiento.....	84
CAPÍTULO 3. LECTURA EN VOZ ALTA, UNA POSIBILIDAD PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	87
3.1. La situación educativa como campo de intervención.....	87
3.1.1. Descripción de la comunidad educativa.....	88
3.1.2. Diseño y realización del trabajo de campo.....	88
3.1.3. La singularidad de los instrumentos.....	91

3.1.4. Diagnóstico de la problemática educativa.....	94
3.1.5. La complejidad de la situación educativa. <i>Algunas reflexiones</i>	95
3.2. Un acercamiento a la problemática desde el constructivismo.....	106
3.2.1. El aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo.....	108
3.2.2. Lo cotidiano en el aula.....	110
3.2.3. La subjetividad y el desarrollo de habilidades para la lectura en voz alta.....	111
3.2.4. Algunos elementos para la lectura en voz alta Fonología, Prosodia y Ortología	113
3.3. <i>“El aprendizaje significativo de la lectura en voz alta como experiencia grupal”</i> , una propuesta de intervención.....	118
3.3.1. Diseño de la propuesta.	119
3.3.1.1. Presentación.....	119
3.3.1.2. Nivel educativo.	120
3.3.1.3. Dominio específico.....	120
3.3.1.4. Objetivos.....	121
3.3.1.5. Los contenidos de la propuesta.....	121
3.3.1.5.1. Conceptuales.....	122
3.3.1.5.2. Procedimentales.....	122
3.3.1.5.3. Actitudinales.....	122
3.3.1.6 Estrategia didáctica y dinámica grupal.....	123

3.3.1.7. Estructura del taller por sesiones.....	125
Conclusiones.....	130
Bibliografía.....	133
Anexos.....	140

INTRODUCCIÓN

Un acercamiento al trabajo educativo en el aula, a las complejas problemáticas a las que se enfrentan los grupos escolares en el contexto de la situación educativa y en especial al papel que juegan los afectos y las emociones del sujeto en ese contexto, son elementos que se manifiestan en una situación en especial: la lectura en voz alta. El trabajo de campo que se llevó a cabo para construir un diagnóstico que diera oportunidad para diseñar una propuesta de intervención fue revelando cómo una actividad incluida en los Planes y Programas de la Secretaría de Educación Pública, puede generar tanta angustia, temor o miedo y llegar a imposibilitar el aprendizaje del estudiante. En el presente trabajo se concretiza en un grupo de niños de cuarto grado de primaria.

Se menciona cómo las emociones impactan en los contenidos, ya que el interactuar con personas de la misma edad y sentirse rechazado, evidenciado o intimidado resulta desagradable para aquellas personas que lo experimentan; esto origina que se adopte una forma de dirigirse hacia los demás y disminuye el ánimo para continuar aprendiendo.

En este sentido se recupera al grupo como un factor que puede ayudarnos a vivir la estancia del sujeto y considerando que no a todos los sujetos les gusta evidenciarse frente a los demás es que dentro de un salón de clases se hace emergente disminuir emociones que pueden llegar a constituirse como obstáculos al aprendizaje.

Se visualiza al grupo como un espacio de aprendizaje que le puede facilitar al sujeto mirarse de otra manera, en donde no sólo podrá llevar a cabo las actividades planteadas por el docente, sino que además puede aprender a interactuar con sus compañeros en un ambiente de confianza y, como consecuencia, aprender a convivir con los demás.

En el primer capítulo se abordó la escuela como parte del contexto que le da fundamento y coherencia a las prácticas escolares, dirigidas por los objetivos del sistema educativo mexicano y, de manera particular, con las habilidades que se pretenden desarrollar en la materia de Español, con la lectura en voz alta.

A su vez observamos a los principales actores: el docente y el alumno, cada uno con su propia singularidad. Al docente tanto dentro como fuera de la escuela. En el caso del alumno se expone la manera en cómo establece sus relaciones dentro del aula escolar, articulándolas con las características cognitivas y sociales de los niños de entre 9 y 11 años de edad.

En el segundo capítulo se recupera al grupo como un espacio de aprendizajes, para enseguida hablar de la integración y la confianza del grupo como elementos indispensables para lograr el respeto y la empatía entre cada uno de los integrantes.

Se aborda la dinámica del grupo, la cual nos permite comprender cómo es que los integrantes llegan a vivir conflictos que impactan en las relaciones entre los compañeros y el docente.

Enseguida se analiza sobre la parte afectiva del sujeto, sobre aquello que le ocurre al alumno cuando se enfrenta con el desarrollo de la lectura en voz alta o, en su caso, cuando vivencia conflictos con algún actor dentro del salón de clases y que pueden generarle angustia, temor o desconfianza.

Proponemos el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo dentro del grupo, los cuales operan como condicionantes de un ambiente agradable en el cual se pueda trabajar de manera placentera; ya que en la medida en que los integrantes del grupo se sientan escuchados, respetados y aceptados entonces optarán por un trabajo en beneficio del grupo. En este sentido, se mencionan de manera general la interactividad para lograr este trabajo.

Considerada como el proceso que permite a los miembros del grupo conducirse dentro del salón, sin olvidar que cada uno de los integrantes del mismo tiene su propio contexto y por tanto, su propia historia.

Para abordar el trabajo del grupo, se recuperan las *comunidades de aprendizaje*, llamadas así porque nos remite a un grupo de personas que trabajan en conjunto y donde cada uno de los integrantes pueden aprender de la experiencia y conocimiento del otro.

De esta manera también se abordan las formas en que el sujeto puede llegar a la adquisición de conocimientos considerando su estado emocional; es decir, el sujeto de acuerdo a la situación que experimente dentro del aula puede adquirir un conocimiento profundo, superficial o estratégico.

Finalmente, en el tercer capítulo se expone, el trabajo de campo que se realizó en dos grupos de cuarto grado de la Escuela Primaria “José Dávila” en la colonia Ampliación del Rodeo en la Delegación Iztapalapa. Se hace una descripción de la comunidad educativa, se detalla la propuesta de intervención y se presenta la sistematización del trabajo de campo.

Para conocer la problemática encontrada en la escuela primaria se realizó un diagnóstico el cual se evidencia la dificultad del grupo de cuarto grado para leer en voz alta y en este sentido se plasman algunas reflexiones en torno a la afectividad.

Se retoma el constructivismo como el paradigma que nos proporciona herramientas para mirar de otra forma el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en voz alta dentro del aula, sin perder de vista la dimensión afectiva del grupo. Así se hace emergente lograr un aprendizaje significativo de la lectura en voz alta, el cual tiene que partir de los conocimientos previos del alumno.

También se evidencia que el aprendizaje se puede lograr a partir del trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, por ejemplo, permite que dos personas de la misma edad puedan interactuar y que el sujeto que tenga más conocimientos sobre un tema pueda orientar al que no logre desarrollar ciertas habilidades. En la colaboración entre iguales se explicita una situación singular; cuando dos personas están dispuestas a trabajar y la co-construcción de ideas implica ponerse de acuerdo, regular sus ideas y construir una nueva.

Seguidamente se expone la propuesta de intervención para abordar la lectura en voz alta dentro de un grupo de cuarto grado de primaria. Primeramente se menciona el nivel educativo al que va dirigida la propuesta, el dominio específico que se abordará, los objetivos, contenidos y estrategia del trabajo de intervención. Finalmente se expone la estructura el taller por sesión.

CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA VIDA ESCOLAR

1.1. Institución Escolar

Un primer acercamiento a la situación educativa nos exige no sólo hablar de sus participantes, sino también de la institución escolar.

La institución escolar es un establecimiento estructurado, constituido por espacios físicos plenamente distribuidos por áreas para: las aulas, la dirección, los baños, el patio, las bodegas, el área de reserva, etc.

Sin embargo, dentro de la misma existen factores que forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Así, en el siguiente apartado se abordarán algunos de los aspectos que cabe la pena rescatarlos.

1.1.1. Algunos factores de la vida cotidiana en la escuela

Desde una mirada más amplía, es necesario reconocer que la institución escolar puede considerarse como un espacio cultural donde se organizan un conjunto de sujetos que a su vez se encargan de asegurar una serie de aspectos, como por ejemplo; el cuidado de los niños, lograr la socialización entre los alumnos, dotar de conocimientos; en si, lograr la formación de los educandos; por lo tanto, las funciones de la escuela son diversas, ya que “no sólo enseña contenidos culturales de tipo intelectual, sino también valores, formas de comportamiento, de sentir, de percibir el mundo, etcétera.” (Sacristán:1998, 119).

Así la escuela representa un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo del sujeto, que reproduce por una parte la cultura establecida en la sociedad de manera general y por otro, las particularidades culturales de la propia institución y el contexto en el cual se encuentra inmersa. Es decir, la escuela socialmente es considerada como el espacio en el cual el niño va a aprender, va a ser cuidado y va a integrarse a la sociedad, lo que le

proporcionará herramientas para enfrentarse a la vida. De manera que formará a los sujetos de acuerdo a los valores y normas regidas por las necesidades, transformaciones y avances de la sociedad, pero al mismo tiempo por costumbres e ideologías del lugar o el contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela.

La institución escolar también puede mirarse como una instancia social que a su vez tiene propósitos socio-culturales. En este sentido y en muchos casos la idea de asistir a una institución escolar puede resultar atractiva para el alumno porque, influenciado por la familia, el alumno puede llegar a considerar que dentro de la escuela obtendrá todo aquello que sus padres le mencionan: adquirir conocimientos, tener muchos amigos, sacar buenas calificaciones, ser un buen estudiante, etc. Estas ideas tienen que ver con el concepto que los padres tienen de la escuela, la cual resultará ser un espacio cultural que promoverá el desarrollo cognitivo, social y afectivo del sujeto. A todo ello se agregan las expectativas que el niño ha creado en torno a la escuela, pero que en el fondo, de manera implícita, corresponden a las expectativas que los demás han hecho sobre él como estudiante; responder a las expectativas de los otros le permite sentirse aceptado, posiblemente esto siempre le acompañará durante su estancia en la escuela.

Sin embargo en muchos de los casos la escuela no cumple las expectativas de los padres ni de los alumnos. La vida dentro del aula escolar resulta ser diferente a como se pensaba y por tanto sucede que la maestra o el maestro no son como los niños imaginaban; no se llegan a tener tantos amigos como se esperaba, no se adquieren calificaciones agradables y el niño no llega a ser un alumno excelente como se creía. Esta situación rompe con las expectativas de padres y alumnos en quienes poco a poco se va gestando el desinterés por asistir a la escuela.

Por otra parte la escuela puede considerarse como una instancia educativa constituida a partir de la producción constante y permanente de una cultura institucional que día a día se produce, se fortalece al interior de la propia escuela. Así se hace presente en los roles, las conductas, las prácticas educativas, los propósitos pedagógicos, que a su vez fortalecen creencias sobre la vida cotidiana escolar.

En este sentido el docente aprende a vivir dentro de la institución escolar; es decir “el sujeto no sólo se “apropia” de ciertos modelos, sino que produce discursos que al pasar por su interpretación les asigna sentidos a partir de su propia experiencia por lo que, cada vez que los transmite, los transforma a partir de su saber sancionado socialmente” (Ramírez: 2003, 111).

Al llegar a una institución escolar ya existen costumbres y prácticas que fueron establecidas por otros; así que el nuevo miembro tiene que aceptar las rutinas instauradas, si desea formar parte del establecimiento. Estos sujetos a su vez se van integrando y adaptando a la forma de trabajo que con el paso del tiempo reproducen las tradiciones establecidas por los otros.

Sin embargo existe la posibilidad de que el nuevo integrante no esté de acuerdo con las costumbres de la institución, dado que le cuesta trabajo adaptarse a los hábitos establecidos y por tanto, decide criticar las prácticas que se llevan a cabo en la escuela.

Así, estaríamos observando que en una institución escolar constantemente existirán dos posturas sobre la forma de mirar la vida dentro de la escuela. En su momento Piña Osorio no lo menciona como las dos posturas, pero si evidencia dos formas de actuar sobre los sujetos dentro de una institución: “Aceptar las normas no es fácil porque atenta contra el ser individual, pero quien las acata y las hace suyas, probablemente después vele por su respeto” (Piña Osorio: 1998, 55).

Dentro de la vida cotidiana de la escuela, también las formas de interactuar con los demás varían; ya que los integrantes pueden establecer relaciones en donde se ponga en evidencia valores y actitudes como: el respeto, la lealtad, la confianza, la solidaridad o en su caso la envidia o los celos, los cuales repercutirán en la forma de comunicarse y convivir en la escuela, los “individuos de un determinado universo social llegan a identificarse como miembros de una comunidad, pero difícilmente todos conviven” (Piña Osorio: 1998, 57).

Por otra parte y en todos los casos los miembros de la institución escolar se incorporan a ella con una historia personal que han ido adquiriendo a lo largo de su vida; tanto por la influencia de la familia como por el ámbito laboral; lo que a su vez influye en el trabajo de cada uno de los miembros de la escuela.

Así vemos que dentro de la escuela la vida cotidiana se forma por dos aspectos; aquellos que son considerados como las acciones racionales; es decir, todo aquello que de cierta manera nos permite obtener los objetivos que se persiguen, y por otra parte lo que podríamos llamar lo no racional y que se refiere a todos aquellos aspectos que no se dicen, pero que están presentes en cada uno de los miembros de la escuela; es decir a todo lo que está implícito y que está presente a través de gestos, movimientos, desplazamiento en el espacio escolar, deseos, afectos, indiferencias, etc.

La esencia fundamental de esta idea: “La vida cotidiana se forma de acciones racionales (basadas en medios y fines, o en valores éticos) y no racionales (las que descansan en la emotividad y la tradición)” (*apud.* Piña Osorio: 1998, 56).

En este sentido y a través del tiempo es común que una institución le delegue el poder a sus miembros, para que opere de la misma manera y con esto se sigan llevando a cabo prácticas establecidas desde hace muchos años.

1.1.2. La escuela primaria, segunda institución socializante.

En México los principios y objetivos que debe llevar a cabo la institución escolar están plasmados en la Ley General de Educación (LGE), en el artículo 7°, donde se estipula que la educación debe “contribuir al desarrollo integral del individuo; favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos y de la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; 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

valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; promover la enseñanza del español como lengua nacional e idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas; 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 para el mejoramiento de la sociedad; 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 y respeto de los derechos humanos; fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas; 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 aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación; estimular la educación física y la práctica del deporte; 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; propiciar el rechazo a los vicios; hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente” (*cf.* Ley General de Educación: 1993).

En este marco el Programa de Educación Primaria plantea guiar la educación sobre el desarrollo de competencias que permitan lograr una enseñanza y un aprendizaje que apunten a un proceso de formación integral; es decir esta situación abarca todos los factores que forman al ser humano, de modo que para alcanzarlo es necesario que tanto el docente como la institución educativa pongan en marcha el Programa de la SEP 1993.

De esta manera se menciona que “las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea” (*apud.* Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal: 2003, 3).

Por lo tanto, las competencias implican aprendizajes integrados y reflexiones sobre ellas. Así, el hecho de cumplir con los objetivos planteados en los Planes y Programas incluye favorecer el desarrollo de las competencias dentro del aula y abordar la educación desde una perspectiva que le permita al alumno desarrollar todo tipo de habilidades dentro de las instituciones escolares.

De esta manera para lograr los objetivos y las competencias pretendidos por la institución, es necesario que la escuela se rija por una serie de normas, las cuales sirven para realizar el trabajo deseado a través del moldeamiento de comportamientos; es decir, a través de las normas que se establecen dentro de la escuela, con las cuales se pretende crear un ideal de sujeto donde su conducta sea adecuada y bien vista por la escuela y la sociedad; sin embargo cabe resaltar que si las normas establecidas por la institución no se respetan y entonces la escuela hace uso de sanciones o castigos.

El castigo dentro del aula sirve como un medio para corregir hábitos y sancionar de alguna manera a aquellos alumnos que no obedecen o que son indisciplinados. (*cfr.* Foucault: 1999); sin embargo Jackson menciona que en ocasiones los castigos llegan a ser tan severos para el alumno que lo evidencian como objeto de ridículo frente a sus compañeros (*cfr.* Jackson, 2001).¹

De esta manera las instituciones escolares adquieren un papel relevante dado que la sociedad las reconoce como una institución cultural que formará a los sujetos. Con base en ello y respaldada por los deberes asignados normativamente por la sociedad, la escuela entra a formar parte de un juego de “explicitación y encubrimiento” (explicitación de todos aquellos aspectos que dan cuenta del orden establecido.

¹ En este sentido, hábitos empleados desde el siglo XVIII y que de alguna manera sirven para enderezar conductas dentro del aula escolar se refieren a la “vigilancia” que establecen ciertos actores de la institución y que pueden ser desde los propios docentes que están a cargo del grupo hasta los alumnos con mejor rendimiento escolar o los más disciplinados del grupo; los que se encargan mediante diversos recursos e instrumentos de vigilar que los alumnos se comporten adecuadamente y se dispongan a trabajar.

Encubrimiento porque en cierto sentido, la escuela oculta prácticas dentro de la misma, que tienen que ver con diferentes tipos de violencia como: “violencia del deseo individual, violencia de los derechos de los grupos, violencia sobre los valores colectivos...” y con base en ello promueve prácticas escolares que le fortalecen como institución (*cfr.* Fernández:: 1994).

Dentro del ocultamiento que en la escuela está presente el poder. Así encontramos que el docente, a través de la práctica dentro del aula escolar, está reproduciendo la cultura que confirma su poder, como algo que no puede cuestionarse. En este sentido, puede decidir y ordenar de qué manera lleva a cabo las actividades escolares, todo ello frente a la exigencia institucional de lograr los propósitos asignados a la escuela.

Las instituciones educativas son espacios sumamente complejos para analizar, en tanto que son muchos los aspectos a estudiar y presentan múltiples interrogantes y contradicciones. Institucionalmente se tienen que cubrir muchos requisitos para poder operar como tal. Esto impacta notablemente en la vida de todos los sujetos en las funciones de cada uno de los personajes en y en la ejecución de los objetivos.

1.1.3. Objetivos de las asignaturas de español en Educación Primaria

A cada nivel educativo le corresponde un tipo de institución educativa, pero tienen semejanzas en tanto que hay que cumplir con objetivos que se relacionan con el desarrollo y formación social, intelectual y emocional de los sujetos. Cabe destacar que de acuerdo al nivel escolar, se ofrece un nivel educativo que retoma la etapa de desarrollo cognitivo y social por la que atraviesan los alumnos; al mismo tiempo, se pretende que estos diferentes niveles educativos tengan una continuidad con los contenidos programados.

Así el nivel educativo de primaria está encargado de favorecer una serie de habilidades permitan a los sujetos comprender su realidad y aprender permanentemente y con

independencia. En el Plan de Estudios *la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral*. En los dos primeros grados el 45% del tiempo escolar se dedica a la enseñanza del español (9 horas semanales). Del tercero al sexto grado, el español representa el 30% de las actividades, cubriendo 6 horas a la semana (*cf.* Plan y Programas de Estudio: 1993).

El propósito en la enseñanza del español se orienta hacia el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños, tanto en la lengua hablada como en la escrita. Véase cuadro 1.

CUADRO 1

Los propósitos en cuanto a la materia de Español buscan que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de naturaleza y propósitos diversos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, 1993b: 15).

Se pretende que con las competencias planteadas en los Planes y Programas, los alumnos puedan desarrollar una serie de habilidades que les permitan expresarse sin ningún problema. Así se esbozan una serie de puntos que enuncian de manera específica lo anterior. Véase cuadro 2

CUADRO 2

1. Se expresa con seguridad y eficiencia en su lengua materna, que puede ser español o alguna lengua indígena. Comprende y habla de manera eficiente el español como segunda lengua.
2. Utiliza la narración y la descripción para comunicar diversas situaciones
3. Escucha y entiende comentarios e indicaciones y argumenta sus ideas cuando participa en situaciones comunicativas.
4. Lee diversos tipos de texto utilizando diferentes estrategias para comprenderlos.
5. Lee en voz alta, de manera articulada y con adecuado ritmo y entonación, diversos tipos de textos de tal modo que se comprendan y disfruten.
6. Descubre cómo se escribe y utiliza la escritura para comunicarse.
7. Escribe con seguridad y precisión diversos tipos de texto, de acuerdo con su propósito, el destinatario y la situación.
8. Revisa, corrige y enriquece sus escritos para mejorarlo
9. Analiza y elabora libros y otras publicaciones.
10. Utiliza la biblioteca con frecuencia, conoce sus normas de uso y elabora fichas bibliográficas.
11. Disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y la escritura de diversos textos literarios
12. Se expresa a través del lenguaje gráfico-plástico, creando un estilo personal que le permita disfrutar y apreciar, tanto el arte propio como el de artistas nacionales y extranjeros
13. Crea, reconoce e interpreta ritmos, melodías y canciones nacionales y extranjeras, disfrutando de sus producciones musicales y de las de otros.

14. Expresa a través del movimiento emociones, sentimientos e ideas, creando un lenguaje corporal propio y disfruta de sus producciones coreográficas y de las de otros.
15. Expresa sentimientos, ideas y valores al elaborar, representar y observar obras teatrales. (SSEDF, DGOSE y CSEP 2004: 39, 40 y 41)

una de las habilidades a desarrollar en los alumnos se refiere específicamente a que éstos logren leer en voz alta diferentes textos y a su vez que el grupo o auditorio que los escucha pueda comprender la lectura. Sin embargo, esta situación dista mucho de la realidad. Al observar el desempeño escolar de los niños de cuarto grado de primaria se revela cómo la mayor parte del grupo tuvo dificultad para leer en voz alta frente a los demás en el momento en que era necesario exponer un tema.

En este sentido, la realidad educativa aún no logra alcanzar lo esperado y, por tanto, los resultados son otros. Una muestra de ello se relaciona con la información publicada en el diario de circulación nacional "*La Jornada*", donde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) concluyó que a "escala nacional" la situación con respecto al aprendizaje en matemáticas y español en sexto grado de primaria y en tercero de secundaria aún sigue siendo preocupante ya que "80.6 por ciento de los estudiantes de tercero de secundaria, no saben lo mínimo indispensable o apenas tienen conocimientos elementales en matemáticas, y 71 por ciento se encuentra en la misma situación en la materia de español; mientras que en escritura, 63 por ciento de los de sexto de primaria y 56 por ciento de los que cursan el último año de la secundaria no saben las "cosas más simples", como copiar una palabra o un párrafo completo sin cometer algún error ortográfico, ni diferenciar un texto narrativo de otro científico". (<http://www.jornada.unam.mx>).

Esta situación afecta gravemente al desarrollo de los niños ya que en la mayoría de los casos los niños escriben como hablan. De modo que si los niños no logran escribir

correctamente por deficiencias educativas, al comunicarse con los demás, posiblemente no se expresen correctamente y si a esto le agregamos que algunos niños se inhiben al platicar con personas que no les inspiran confianza, difícilmente podrán desarrollar estas habilidades.

1.2. EL DOCENTE

Para llevar a cabo los objetivos del plan de estudios de educación primaria es necesario remitirnos al docente y los alumnos, cuyas prácticas educativas y desempeño escolar son reveladoras del cumplimiento o no de los propósitos planteados.

En este sentido, el docente representa y adquiere un rol relevante dentro del aula; en tanto que es la persona que se encarga de interactuar diariamente con los alumnos y por tanto, no esta absuelto de vivenciar situaciones que le impacten.

Así se evidencia que tanto los alumnos como el docente adquieren a los largo de su vida una formación que determina sus conductas tanto dentro como fuera del aula.

1.2.1. Procesos de formación profesional.

Frente a la idea de que los alumnos pierdan el interés por asistir a la escuela, cabe rescatar que algunos factores que impactan directamente al alumno, están relacionados con el hecho de que el docente no motive al grupo para aprender. Jackson lo menciona muy bien cuando dice que dentro del aula existe la carencia de significado de las tareas asignadas y que por otro lado, también surge el atractivo abrumador; es decir que los alumnos prefieren cualquier otra actividad que no tenga que ver con aprender contenidos dentro del aula, sino fuera del aula como por ejemplo; jugar con sus compañeros, quedarse en casa, etc. (*cf.* Jackson: 2001).

Así encontramos que las expectativas insatisfechas de los alumnos tienen que ver en parte con la forma de enseñanza, dado que en la actualidad y dentro del aula, aún se conservan prácticas de enseñanza tradicional.²

El alumno era considerado como un ser pasivo que no podía refutar las ideas del docente, aunque no fueran correctas sino que debía acatarlas y aprenderlas; así como el hecho de memorizar libros.

Así la enseñanza era vista como un proceso de transmisión de conocimientos por parte del profesor hacia el alumno; o importante era que los alumnos logran memorizar lo que se les enseñaba aunque no resultara significativo lo que aprendían; es decir, aunque no logran comprender lo que se les presentaba.

En este sentido el docente hacía uso de una serie de prácticas en las cuales predominaba la disciplina, la buena conducta, el castigo cuando la conducta no era adecuada para la institución; el ejercicio del poder, el énfasis en el contenido, etc. y que finalmente tienen que ver con prácticas tradicionales que constantemente se llevaban a cabo dentro del aula porque se consideraba que es necesario vigilar y castigar a aquellos alumnos que no se comportaban adecuadamente, de modo que esto remitiría de alguna manera a poner en práctica ciertos medios para el buen encauzamiento.

Debido al saber que posee el docente, la propia institución y los padres de familia le delegan autoridad para que ejerza el poder frente a su grupo. Dentro del aula escolar el encargado de disciplinar al grupo, puede establecer las actividades que se llevarán a cabo, el tiempo designado para las mismas, observar que los alumnos aprovechen al máximo la jornada escolar, que los alumnos no jueguen mientras deben trabajar, etc.

² Las prácticas educativas tradicionales tienen su origen en los “monasterios” en la época medieval, los cuales resultaban la única forma de enseñanza. Esta forma de educar se trasladó posteriormente a las escuelas en donde el centro de la educación era el maestro; se le respetaba totalmente y su palabra no podía ser cuestionada dado que se consideraba que era la persona que poseía el saber absoluto.

A su vez puede emplear criterios que le permiten etiquetar a cada uno de los alumnos. En algún momento le dan pauta para considerar quién o quiénes del grupo son los mejor portados y por tanto, tienen derecho a sentarse cerca de él o tener privilegios en el salón; también puede seleccionar a los alumnos con menos rendimiento y conducta no aprobada para el docente: por lo que opta por relegar a esos alumnos y otorgarles un lugar ya sea en la parte de atrás del salón o alejados del docente.

El ejercicio del poder también se hace presente a través de la forma de comunicación entre el docente y los alumnos. A través de este aspecto, el docente induce al alumno a realizar determinadas actividades, dirigir las y ordenar las conductas que posiblemente puedan realizar los alumnos; como por ejemplo, el docente puede comunicarse con los alumnos a través de gestos, señas o movimientos, mediante los cuales les indica qué deben o no de hacer y qué deben decir.

El docente puede comunicarse con los alumnos a través del lenguaje verbal y no verbal; el primero puede expresarse con signos establecidos por la sociedad, el segundo se refiere a la comunicación que se da a partir de gestos y movimientos corporales, etc. Así “el contenido referencial del mensaje se transmite primordialmente por la comunicación verbal, mientras que el contenido relacional o conativo lo hace primordialmente por medio de la comunicación no verbal: ademanes, gestos, miradas entonación y volumen de la voz, actitudes, posturas, etc.” (Anzaldúa: 2001, 114).

El docente puede ejercer su poder a través de la segunda forma de comunicación; es decir, la no verbal. De alguna manera puede controlar, obtener y modificar las conductas dentro del salón y así los alumnos aprenden a convivir con el docente sometiéndose a su forma de trabajo dentro del aula.

De esta manera, el silencio se hace presente desde el momento que se necesita decir algo. Podemos decir que “el silencio es una acción, es un hacer, es un decir. Con el silencio no se dice nada verbalmente, pero extraverbalmente se dice que no quiero, no debo o no puedo decir aquello que callo” (*apud.* Reyna: 2006).

El silencio dentro del aula hace evidente que, en este espacio, los integrantes del grupo otorgan y asumen roles; lo que les permite a los miembros conocerse y reconocerse dentro del mismo, como alumnos con ciertas habilidades como: el hecho de expresarse abiertamente frente a su grupo; situación que en determinado momento concede poder. A su vez, también están presentes aquellos alumnos que deciden comunicarse a través del silencio y que pueden llegar a sentirse amenazados por aquellos alumnos que constantemente tienden a expresarse.

“En esta fantasía el parlante aparece como posible devorador frente a los otros, condición que le ubica en un lugar de poder, vincular con el papel que juega el silente quien prefiere callar por su miedo al decir en el contexto de una relación desventajosa, posiblemente con la fantasía de pasar inadvertido frente a la posibilidad de ataque” (Reyna: 2006, 6).

Así, cabe destacar que el docente no es el único que ejerce el poder dentro de una institución educativa. Si bien él sólo puede ejercerlo en determinado momento dentro del aula y de la misma institución, existen otras formas de poder. Unas son aquellas que hacen uso las autoridades de la propia institución Por otra parte, también están presentes las autoridades externas al plantel educativo, las que en su momento supervisan las acciones que ocurren dentro de la escuela y toman decisiones.

En contraposición a las prácticas de enseñanza tradicional surgen prácticas de enseñanza diferentes; así encontramos el constructivismo, considera que la enseñanza es un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en la que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción (*cfr.* Colomina: 2001)

En este sentido, el aprendizaje es visto como un proceso sumamente constructivo, gobernado por factores cognitivos, situacionales y contextuales, lo cual supone que el sujeto tiene las capacidades cognitivas para aprender y por tanto constantemente se encuentra en actividad mental influenciado por el contexto.

La enseñanza y el aprendizaje desde el constructivismo, implica retomar todos los aspectos en los cuales se encuentra inmerso el sujeto sean estos económicos, sociales, culturales, etc. Para comprender al sujeto no se le puede fragmentar y retomar sólo un aspecto en el que se desarrolla o aislarlo de su contexto social, sino que es necesario mirar al sujeto de manera integrada, en la cual se pueda entender por qué el sujeto es cómo es, qué situaciones favorecen o perjudican su crecimiento y en qué condiciones se puede trabajar con él.

El aprendizaje es un proceso integral de adquisición de conocimientos significativos en función de su relación con el entorno social, por lo que se le da mucha importancia al trabajo grupal. (*cf.* Anzaldúa y Ramírez: 2003)

Bajo esta perspectiva, el alumno es considerado como un ser activo dentro del proceso de aprendizaje, crítico de todo aquello que se le presenta, reflexivo y social, que puede transformar su entorno.

Por su parte el docente es visto como un guía, capaz de motivar al alumno y lograr que reflexione constantemente; también se le concede la libertad de adaptar e interpretar los planes y programas al aula, lo que le permite retomar las necesidades de los alumnos al trabajar determinados contenidos. También se le da la opción de laborar en conjunto, en donde puede trabajar en equipo con sus iguales revisando contenidos y estrategias para abordarlas dentro del aula.

De manera que, desde esta perspectiva, el docente interviene como mediador entre los contenidos y el alumno a quien guiará para que pueda comprender ciertos contenidos.

En este sentido, la enseñanza se integra a partir de facilitar conocimientos significativos y útiles para el alumno.

Con esta visión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es como los docentes tratan de operar en las instituciones escolares, sin embargo la tarea no resulta nada fácil, dado que se tiene que hacer frente a una serie de situaciones como el hecho de cubrir las exigencias de la escuela, de los padres de familia y de los propios alumnos; expectativas y metas que en muchas ocasiones están fuera del alcance de los maestros, ya que la institución o los padres no están de acuerdo. Esto origina seguir operando bajo visiones y prácticas tradicionales que en muchos casos puede resultar muy cómodo para ellos y desagradable para los alumnos.

La propia sociedad en ocasiones no comprende los retos que tiene que enfrentar el docente y frecuentemente pugna por una nueva forma de mirarlos. Partir de esa mirada genera “cierta especulación sobre un tipo de profesor ideal cada vez “más completo” y complejo, que contrasta con las condiciones y los medios de trabajo que tiene, con el bajo estatus económico, social, intelectual, etc. que el profesor suele tener en la sociedad, con la importancia real que se da a su formación. Correremos el peligro de “diseñar” un profesional que es, sencillamente cada vez más difícil de encontrar en la realidad”. Esto se hace evidente porque las funciones y obligaciones que tienen los docentes en la actualidad distan mucho de lo que realmente se puede lograr en el aula, considerando que en ocasiones los recursos y apoyos con que disponen no son suficientes para enfrentar los grandes retos que se le presentan; por ejemplo, institucionalmente se le puede pedir al docente que imparta clases haciendo uso de planes y programas que él no diseñó. El docente trabaja sin saber si realmente lo está haciendo bien. Tampoco se le ofrecen cursos de capacitación en donde conozca los programas y, cuando se le brindan, no siempre resuelven sus dudas o se da la posibilidad de cambiar su actitud frente a los nuevos programas, muy ajenos a sus propuestas, a su formación docente y a su experiencia (Sacristán: 1998, 121).

En la actualidad muchos docentes tienen toda la intención de mejorar y cambiar sus prácticas dentro del aula, pero muchos de los nuevos métodos y formas de trabajo con los grupos no siempre dan buenos resultados; el contexto y las particularidades del grupo determinan que una técnica, una estrategia o una propuesta educativa, no tengan los resultados esperados.

Esas situaciones están más allá de lo que el docente y los alumnos pueden hacer porque no les permiten actuar como desean y por tanto se dejan influenciar por otros agentes que tienen que ver con lo que piensan y sienten al momento de convivir con los demás miembros del grupo. De manera que determinan la dinámica grupal, la cual tiene que ver con todo aquello que ocurre dentro del aula.

Así encontramos con que cada uno de los integrantes del grupo, en el momento de encontrarse dentro del aula, no pueden despojarse de todo aquello que sienten y piensan y esto no afecta su ánimo para trabajar y relacionarse con los demás miembros.

De modo que si esta situación se llega a presentar dentro del aula, difícilmente los docentes pueden manejarla, dado que no se les formó para solucionar estos problemas; sin embargo en la práctica tienen que enfrentarse a estas situaciones y optan por resolverlas, ignorarlas y fingir que no pasa nada.

El docente de educación primaria transita por un proceso de formación profesional que a su vez tiene que ver con diferentes ámbitos y dimensiones, así encontramos “la formación personal y la formación profesional”, la primera tiene que ver con la relación que se establece con ciertos grupos como la familia, la iglesia, los medios de comunicación, amigos, etcétera, alude a un proceso de formación del sujeto social; la segunda dimensión está determinada por la institución educativa y el centro de trabajo donde el docente labora diariamente (Carrizales: 1991, 33).

Por otra parte la idea de formar a los docentes permanentemente desde una visión constructivista implica dotar a los docentes de herramientas que les permitan tener coherencia entre sus prácticas diarias y los postulados constructivistas; es decir, que les enseñe a utilizar de manera estratégica los recursos con los que cuentan para que puedan retomarlos dentro del aula.

Rodrigo menciona que “el análisis de los procesos de influencia educativa requiere una atención especial. No sólo porque sabemos relativamente poco acerca de dichos procesos, sino porque esa capacitación supone dotar al profesorado de un <<saber hacer>> en el uso estratégico de los instrumentos de intervención educativa (materiales, recursos) de acuerdo con determinados procedimientos generales de ayuda a la construcción de los aprendizajes por parte del alumnado” (Rodrigo y Arnay: 1997, 30).

La práctica docente está muy vinculada a los procesos de formación en los que participa el docente, el concepto de formación implica un proceso de adquisición de capacidades que le permitan al sujeto transformarse personalmente y a su entorno. De modo que bajo esta perspectiva, el sujeto puede adoptar determinadas formas de actuar, pensar y comprender la realidad.

Anzaldúa menciona que el docente empieza a formarse desde que asume el rol de docente y retoma aspectos que le permiten por sí mismo poner en práctica; por lo que en su labor hace uso de aquellos aspectos que en determinado momento le significaron agrado o desagrado como alumno y lo que le significó establecer relación con determinados maestros a quienes admiraba (*cf.* Anzaldúa: 2003).

Desde este punto de vista se piensa que los docentes de Educación Primaria en la Escuela Normal se forman bajo el ideal del maestro rural que en su momento menciona José Vasconcelos. Se consideraba que el docente tenía que llevar a cabo actividades tanto pedagógicas, como enseñarle a la comunidad a prosperar. De modo que el

maestro rural se basaba en servir completamente a la comunidad, apoyándose a su vez en una serie de valores que le permitiera guiar a sus alumnos.

En este sentido “el normalismo promueve y refuerza una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en “el maestro rural” de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio -incluido el de la vida- el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales” (*apud.* Anzaldúa: 2004, 98)

A la formación que recibían los maestros de primaria mientras eran alumnos de la escuela normal se le denominó “formación inicial”, dado que se consideraba que en esa etapa es en donde los maestros empezaban a involucrarse con lo pedagógico. Los docentes aprendían una serie de prácticas que les permitían llevarlas a cabo cuando se enfrentaban al ámbito laboral. Así encontramos que dentro de la Escuela Normal para Maestros a parte de aspirar al ideal del maestro rural también aprendían prácticas tradicionalistas, cargadas de autoritarismo; en donde los propios docentes, operando como alumnos, no pueden expresarse libremente y debatir sobre un tema. De esta manera los docentes adoptan que, frente a un ámbito laboral, puedan reproducir, tal como ellos experimentaron.

En este sentido cabe mencionar cómo los docentes en su momento aprenden a ser maltratados por sus autoridades dentro de la institución, tal como lo mencionan Reyes y Zúñiga “Las normales son bastiones de tradicionalismo pedagógico, lo que implica decir autoritarismo y despotismo, sobre todo hacia los alumnos, tanto en las instancias académicas como administrativas” (Reyes y Zúñiga: 1994; 101).

Esta situación se debe a que las escuelas normales no son instituciones autónomas que pueden decidir sus programas; así como las formas en que se debe dirigir, sino que éstas son regidas por autoridades que deciden todo lo que se hará dentro.

Por otra parte, dentro de las Escuelas Normales para Maestros se encuentran algunos factores que cuando los normalistas llegan a concluir su formación se hacen presentes en la vida laboral.

Entre otros factores esta el desinterés de los docentes por seguir adquiriendo una formación a la Escuela Normal para Maestros es que muchos de éstos optaron por la Escuela Normal para Maestros porque ya no había otra opción, dado que en las universidades fueron rechazados y debido a la carga ideológica que se le ha dado a la labor del docente, resultaba como una labor fácil, tranquila y sin complicaciones. (cfr. Reyes y Zúñiga; 1994)

A partir de 1984 la Escuela Normal para Maestros operaría como una institución superior y la licenciatura una elección fácil y sin muchas complicaciones; según las expectativas de los alumnos que ingresaban a la misma. De modo que la formación de los docentes ya no fue vista como inicial sino como una formación terminal; pero la desilusión llegó después, cuando los alumnos egresados se dieron cuenta de que para ejercer la docencia necesitaban seguir preparándose.

Cabe destacar que en la actualidad la imagen del docente no es tan buena ya que las expectativas sobre su perfil rara vez logra cubrirlas. “El papel del maestro dentro de las comunidades ha cambiado profundamente al paso de los años; su imagen social ha disminuido para dar lugar a una imagen muy generalizada en la que se le ubica dentro de la expresión que afirma: la escuela cada vez esta peor”. (Reyes y Zúñiga; 1994: 45).

Parte de esta situación se relaciona con el poco salario que se le otorga y las exigencias que diariamente enfrenta en la institución escolar, las cuales en determinado momento resultan absorbentes en tanto que se le destina demasiado tiempo a satisfacer las demandas.

En este sentido, una proposición para las instituciones formadoras de docentes es que para lograr un verdadero cambio en la preparación de los maestros se debe trabajar en

el espacio en el que diariamente se desempeñan laboralmente; esta idea implica que se debe operar desde la escuela, proponiendo formas de trabajo con los alumnos en donde los docentes observen y realicen un trabajo analítico que les permita retroalimentarse sobre las situaciones que se generan dentro del grupo; de lo contrario, caeríamos sólo en el discurso de cómo se debe operar dentro del aula (*cfr.* OCDE y CERI: 1985).

Esta idea se asemeja a una propuesta de evaluación incluida en el programa de educación básica y que corresponde al nivel de preescolar en donde se plantea reflexionar a práctica docente dentro del aula. Se pretende que durante una sesión, el docente intercambie grupo con un compañero para conocer una forma de trabajo distinta a la suya y finalmente dar su punto de vista sobre la dinámica generada en un grupo ajeno (AFSEDF, DGOSE, CSEP y SATC: 2007, 9).

Sin embargo, aunque la propuesta resulta atractiva para el sistema educativo, existe la posibilidad de que no lo sea para los docentes, dado que frecuentemente a los maestros no les gusta ser observados, evaluados o en su caso que sus compañeros se enteren de la forma de trabajar con el grupo ya que esto implica de cierta manera informar a los demás de lo que se hace y por tanto, atenerse a una crítica. Situación que no en todos los casos el docente está dispuesto a tolerar.

No obstante: “se ha sostenido justificadamente que para conseguir una verdadera preparación del cambio... debemos trabajar con los enseñantes en la situación y en los lugares en donde este cambio deberá producirse. Y se ha indicado, también justificadamente, que el edificio escolar es el marco en el que se hallan agrupadas todas las necesidades en todos los niveles del sistema”, cabe destacar que la experiencia que adquieren los docentes dentro de la institución es otra opción de su propia formación y que en determinado momento conduce al docente a adquirir formas de pensar o actuar (OCDE y CERI: 1985, 30).

“El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación” (Rodrigo: 1993, 244)

Es decir a partir de la interacción de los docentes con sus iguales, con las autoridades, con los alumnos, etc. llegan a adquirir ciertas prácticas que impactan en su forma de pensar lo cual les permite adoptar una u otra postura; así “estas teorías influyen no sólo en la concepción, sino en las propias prácticas de enseñanza –decisiones y acciones- de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional (Rodríguez y Marrero: 1993, 257).

Por otra parte también cabe destacar que el intercambio que establecen los docentes no es determinante en correspondencia con el tipo de cultura que poseen; ya que estos por cuestiones personales cuentan con una serie de conocimientos propios.

Aquí estaríamos haciendo referencia de situaciones implícitas, dado que aparentemente no podemos ver cuando un docente está aprendiendo algo acerca de la interacción que tuvo con los alumnos, pero que finalmente esa relación le dejó un significado al docente y entonces impacta posteriormente en su forma de seguir operando dentro del aula. Así tenemos que “las teorías implícitas sirven como un marco de referencia y guías orientadoras de la acción de la práctica educativa” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero: 1993, 272).

Frente a esta situación los docentes pueden hacer uso de teorías implícitas en cuanto a la concepción que se forman acerca de la teoría, acerca de las prácticas que debe llevar a cabo o no dentro del grupo, acerca de las situaciones emocionales que pueden estar viviendo dentro del grupo en interacción con los alumnos o en su caso, bajo qué valores deben guiarse dentro del aula.

Así se hace evidente cómo los docentes, por cuestiones profesionales o personales, deciden elegir entre uno u otro contenido y abordarlo en su práctica. De esta manera “el profesor enfatiza más unos elementos que otros de su plan en función de sus concepciones prácticas” (Rodríguez: 1993, 264).

En este sentido es muy común que con el paso de los años y con la experiencia el docente va adoptando ciertos comportamientos que a su vez forman parte de su quehacer cotidiano y que al mismo tiempo se relacionan con lo que la propia institución promete o brinda.

De manera que, cuando los docentes han asumido formas de actuar dentro de la escuela, difícilmente cambian y por tanto se resisten a modificar su formación; en primer lugar porque se dan cuenta que hay aspectos que no podrán cambiar, como por ejemplo, los usos y las costumbres de la escuela que no pueden ser diferentes porque existe una autoridad dentro de la escuela como el director. En segundo lugar porque el hecho de formar a alguien implica un cambio en la persona, la cual no puede cambiar si ésta no se lo propone “aún cuando el concepto cambio esté orientado hacia la adaptación o hacia el cambio del cambio” (Carrizales: 1991, 34).

Así, se estaría hablando, de los sujetos pasivos, según Anzaldúa, quienes inmersos en el proceso de la globalización, constantemente asumen posturas diferentes frente a la idea de formarse laboralmente. De modo que estos se conforman con la situación que se vive en la actualidad de escasez de empleos y a su vez habilitarse en las nuevas tecnologías (*cfr.* Anzaldúa: 2003).

Piña Osorio menciona que existen docentes que ante prácticas ya establecidas dentro de la institución, difícilmente pueden cambiarlas y por tanto deciden adoptarlas y en reproducirlas.

También se encuentran los “sujetos activos”, quienes se insertan en un proceso de constante capacitación, por el deseo de superarse profesionalmente, condición que a

su vez les permite especializarse en lo que les interesa y poder responder a la sociedad colocándose en un trabajo mejor remunerado.

De esta manera el docente vive una serie de contradicciones que afectan su trabajo dentro del aula, por ejemplo: en su ámbito de trabajo constantemente se enfrenta a situaciones que están más allá de lo que él puede hacer, como el hecho de operar bajo los planteamientos de planes y programas que pugnan por formar sujetos críticos e independientes, pero que en la práctica se tiene que hacer uso de prácticas como el autoritarismo, el ejercicio del poder, lograr la disciplina, etc. ambos propósitos son parte de las contradicciones de la institución escolar e interrogan la eficiencia del docente.

Por otra parte “al docente casi nunca le ha sido concedido por su específica competencia la posibilidad de fijar los objetivos y las reglas de procedimiento del propio trabajo ni buscar con independencia los instrumentos aptos para ejercerlo mejor”. De manera que el docente realmente tiene que identificar y adoptar las pocas o muchas posibilidades que le brinda la institución dentro del aula escolar y que en determinado momento limitan su trabajo, dado que no se encuentra en condiciones de tomar decisiones (Ballanti:1979, 34).

Otro aspecto que tiene que ver con las contradicciones a las que se enfrenta el docente se relaciona con la idea de que a lo largo del tiempo se le ha considerado como un sujeto interdisciplinario, es decir, que debe conocer diferentes ciencias para poder comprender y responder a las necesidades cotidianas que se viven dentro del aula, situación que en muchos casos sólo le permiten comprender lo que sucede, pero difícilmente puede hacer modificaciones para cambiar las cosas.

Frente a esto también se reconoce que parte del <<malestar docente >>, se debe al desagrado y la pérdida de motivación que experimentan los docentes después de varios años de práctica. (Rodrigo y Arnay: 1997, 330)

Por otra parte algunas ideas del constructivismo para la formación de los docentes se refieren al hecho de que los docentes tomen conciencia de lo que realmente saben; por lo cual sería necesario abrir un espacio para los docentes en donde se les permita analizar y reflexionar sobre su práctica cotidiana; es decir sobre aquellas situaciones que enfrentar en el aula sean problemáticas o no y resolver en pequeños grupos algunas situaciones que les puedan estar causando problemas. (cfr. Rodrigo y Arnay; 1997)

1.2.2. Expectativas del docente dentro del aula

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente crea ciertas expectativas con respecto al rendimiento académico del alumno, situación que en ocasiones resulta frustrante cuando estas expectativas no responden a los ideales del docente porque posiblemente los intereses del alumno están enfocados en otro aspecto. Esta situación podría relacionarse con el efecto Pigmalión.³

Es decir, que las expectativas que el docente establece sobre su trabajo, sobre la relación con sus compañeros y con respecto a sus alumnos causan diferentes emociones en los maestros dado que las ideas que tenía sobre algún aspecto no resultaron como lo esperaba y a su vez puede llegar a causar malestar. Ocurre que un docente puede llegar a dedicarle más tiempo y esfuerzo a un alumno porque considera que será un alumno brillante, y como contraparte ponerle menos atención al resto del grupo; sin embargo, si ese alumno del que se esperaba demasiado, por situaciones

³ Denominado así porque está basado en un mito referido por Ovidio acerca de Pigmalión, quien había creado una estatua de mujer, estatua de la que él estaba enamorado y a la que Venus dio vida. De modo que “este tema vuelve frecuentemente en la historia literaria, especialmente en el teatro, presentando una acción educativa o una creación artificial. Observamos que, en esas obras literarias, la acción de creación se ejerce sobre una mujer, con el objetivo de realizar la unión ideal, la que reúne dos caras del mismo ser, las dos porciones de la misma alma, según Plotino que se inspiraba en Platón. Esos fantasmas se encuentran en el educador; corre el riesgo de no ver en el alumno más que al que le refleja, que le devuelve una imagen de sí mismo, a veces dolorosa si no se reconoce, o que él modela según su propio ideal” (Postic: 1998, 141).

muy particulares, no responde a las expectativas deseadas, esto puede generar desinterés, frustración y enojo en el docente, lo cual marcará la práctica docente que realice en adelante y las características de su relación con ese alumno y con el resto del grupo (*cfr.* Miras: 2001).

En este sentido la enseñanza que proporciona el docente varía; dado que puede optar por enseñar de manera tradicional y fomentar desinterés por parte de los niños o simplemente no hacer caso de aquellas situaciones que lo agobian y aspirar a mejorar su trabajo, motivando a sus alumnos para que aprendan de manera significativa.

1.3. EL ALUMNO

En cuanto al estudiante de educación primaria podemos mencionar que su edad de éste oscila entre los 6 y los 12 años. Para él, posiblemente, la escuela primaria representa un espacio que le permite empezar a participar más en el mundo fuera del núcleo familiar. En este sentido, la escuela funciona como un agente de socialización, dado que en este espacio aprende a conocerse y reconocerse frente a los demás; es decir es capaz de mirar sus propias capacidades y limitaciones en un grupo homogéneo, en tanto tienen las mismas oportunidades y el estatus social; pero también heterogéneo, dado que cada alumno tiene intereses y gustos diferentes.

1.3.1. Características cognitivas

Durante esta etapa “los procesos cognoscitivos, lingüísticos, preceptuales e intelectuales no sólo siguen su curso de desarrollo, sino que también adquieren características más semejantes a la de los adultos”. De allí que durante los 9 y los 11 años, los niños han ido adquiriendo ciertas habilidades como el desarrollo de un lenguaje; ya que puede articular ideas de acuerdo a su pensamiento (Watson: 1991, 467).

El alumno de 4° grado de primaria se encuentra en una etapa muy particular del desarrollo cognitivo que Piaget denominó como la etapa de las *operaciones concretas*. Abarca de los 7 a los 11 años y es denominada así porque se organiza a partir de “las agrupaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles de percibirse intuitivamente”; es decir, para comprender esta etapa necesariamente debemos considerar como antecedente la etapa anterior (“la fase del pensamiento intuitivo”); en la cual el sujeto conoce y manipula los objetos de manera palpable, dándole pauta para establecer un equilibrio entre las nuevas estructuras mentales y prepararse para la siguiente etapa (Piaget: 1898, 133).

Así durante la etapa de las operaciones concretas el sujeto va acomodando mentalmente la nueva información que se le presenta de acuerdo a las modificaciones que logró hacer a partir de sus propios esquemas referenciales; consecutivamente los asimila consiguiendo el equilibrio de la nueva información que se le presenta. (*cf.* Piaget: 1898).

En este sentido el sujeto va experimentando un proceso muy peculiar en esta etapa, la reversibilidad, la cual refiere a la capacidad de regresar al punto de partida y empezar otra vez (*cf.* Maier, 2000).

Piaget mostró un ejemplo de este proceso. A un niño se le presentan dos bolas de plastilina con la misma forma, peso y tamaño; posteriormente frente a él se descompone la materia, es decir la plastilina. Se pudo explicar verbalmente lo que ocurrió sin que se pesaran los dos pedazos de plastilina y deducir que los dos pesaban lo mismo aunque su forma y tamaño hubieran cambiado; de manera que fue posible constatar que a esta edad los niños pueden realizar el proceso de reversibilidad y explicar lo que ocurre. Piaget mencionó que: “se puede volver a hacer la bola con el bastón, luego hay la misma cantidad” (Piaget: 2000, 126).

Este término es relevante en la medida en que el niño de cuarto año de primaria es capaz de regresar a un hecho de manera inmediata y expresar sus ideas verbalmente

de una manera lógica. Esta capacidad muestra que el niño puede explicarse a sí mismo y a los demás la manera de cómo ve y comprende su entorno escolar y familiar.

El alumno puede explicar sus experiencias o ideas, dado que el lenguaje verbal le sirve como un vehículo del proceso de pensamiento; es decir, se constituye por la expresión de las ideas que surgen y ocurren en el pensamiento del niño. De manera que a través de éste puede comunicar lo que piensa e interactuar con sus compañeros y maestros dentro de la escuela.

Sin embargo, esto podría entorpecerse cuando el niño es intimidado, presionado o cuestionado para hablar

1.3.2. Características sociales

Durante esta etapa, el alumno le asigna demasiada importancia a la actividad motora, dado que cuenta con las capacidades para estar constantemente en actividad y relacionarse con sus compañeros.

La interacción que establece con los otros, le permite adoptar formas de ser parecidas a las de los otros para responder a la necesidad de pertenecer al grupo. En este sentido, la socialización es “el proceso por el que el individuo adapta su conducta a los requisitos del grupo social al que pertenece”. De esta manera el sujeto crea un vínculo con el otro partiendo de las necesidades de ambos y en la cual la respuesta llega a ser recíproca (Schaffer: 1986, 163).

De allí que durante la relación que el niño de esta edad establece con sus iguales llega a comprender que hay una serie de normas que le permiten regular su comportamiento dentro y fuera del juego que lleva a cabo con los otros, situación que le facilita convivir con el colectivo. En este sentido, asume que cuando estas reglas no se respetan puede ser sancionado o ser excluido de la actividad.

A partir de las actividades en las que participa el sujeto y sus compañeros, todos se asignan y asumen diferentes roles que les permiten operar en beneficio de los otros; es decir un sujeto puede interactuar con sus iguales adoptando ciertas funciones dentro del grupo, de las cuales se espera les beneficie tanto a él como al grupo.

Si ocurre lo contrario y cada uno de los integrantes del grupo no opera en beneficio de los otros, simplemente no son aceptados por los demás, dado que no cubren las expectativas de éstos y entonces son rechazados implícitamente; ya que, en ocasiones, posiblemente los sujetos no se atrevan a expresar verbalmente “no quiero trabajar o jugar contigo” pero sí pueden adoptar actitudes, gestos, posturas del cuerpo, expresiones verbales indirectas que demuestran rechazo.

Como el sujeto es un ser que necesita interactuar constantemente con los demás, es capaz de adoptar los roles que los otros le demandan e intentar de esa manera satisfacer las expectativas de su grupo.

1.3.3. Roles de los alumnos

El alumno logra adoptar y designar roles dentro del aula, generalmente basados en las características particulares de cada sujeto; así, el ser alegres, callados, tímidos, enojones; o por sus aptitudes, como el ser *buena* o bueno para hablar, dibujar, correr, etc., les permite operar y desarrollarse de determinada manera también. Sin embargo considerar las características personales y en consecuencia designar roles, puede resultar desagradable, ya que se puede estar atribuyendo un rol a un integrante del grupo que no cumple con las expectativas. Esta situación puede ser vergonzosa al ser evidenciados frente a los demás o al tener que adoptar un rol que no representa lo que realmente es el sujeto. ⁴

⁴ Se utiliza el término rol para designar la suma total de las pautas culturales asociadas con un status particular” (*apud.* Rommetveit: 1967, 45)

Por otra parte, pueden ser las características externas las que determinan los roles y no necesariamente tienen que ver con las particularidades de cada sujeto; sino que dentro de un grupo, suele estar presente quién necesite que los demás o el otro actúe de cierta manera para que ese alguien lleve a cabo el rol que desea, ordenando y manipulando a los demás.

En este sentido se evidencian las expectativas que cada sujeto tiene sobre el otro; por ejemplo, *yo espero que él se comporte de determinada manera para que así yo pueda comportarme como necesito hacerlo*; esto supone un beneficio personal de quien adjudica el rol, y este un aspecto base de las relaciones entre los sujetos. Asumir un rol implica el “debe y no debe” de acuerdo a las expectativas de los demás y esto llega a interiorizarse.

1.3.4. Rasgos subjetivos

El alumno sólo sigue instrucciones específicas sin importar si realmente está aprendiendo y tampoco importa si el alumno tiene interés por aprender, o si se encuentra en condiciones adecuadas para aprender.

Desde esta perspectiva, Jackson nos menciona que “los profesores son, desde luego, más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes” (Jackson: 2001, 50).

De manera que en el aula escolar cada actor debe adoptar un rol y llevarlo a cabo según considere pertinente, pero frente a esta situación emocionalmente el alumno es afectado; ya que el vínculo que establece con el docente está limitado por todo lo que le representa; de modo que si el docente no procura una relación agradable para el alumno, éste difícilmente podrá confiarle situaciones personales. En determinado

momento representará una amenaza para su integridad emocional, en tanto que en ocasiones el docente puede llegar a lastimar verbalmente al alumno, evidenciándolo frente al grupo o etiquetándolo.

Todo aquello que afecte al alumno verbalmente, influye necesariamente en su estado emocional; puede haber miedo por asistir a la escuela, debido a que no domina el tema revisado y si el vínculo que establece con el docente no es tan bueno como para aclarar sus dudas, se genera temor. El alumno también puede estar experimentando angustia frente a una situación dentro del aula, como el hecho de hablar frente a todo el grupo. Pero si la relación que establece el alumno con el docente es agradable este puede generar confianza en el niño, dado que puede sentirse aceptado.

Estos temores y miedos dentro del aula escolar dan pauta para que el niño pierda el interés por asistir a la escuela. En este sentido y coincidiendo con Jackson, en la institución educativa, particularmente en el aula, existen situaciones que impactan negativamente en el alumno, dado que llegan a vivirse *experiencias aterradoras o embarazosas* resultantes de las acciones de todos los integrantes del grupo, sean compañeros o maestros, quienes pueden ser sumamente crueles. Como resultados el niño construye un significado con respecto a la escuela, hacia sus compañeros y hacia todo lo que dentro de ella sucede.

1.3.5. Vinculación de las emociones con el desempeño escolar.

En la revisión sobre el tema de las emociones se hace evidente que éstas aparecen desde que el ser humano tiene sus primeros acercamientos con el otro.

Desde que el bebé empieza a tener contacto con las personas que lo rodean, inicia un proceso en el que pone en juego emociones, como la confianza y seguridad en sí mismo. Al tener interacción con los demás, sean estos sus padres y particularmente la madre, el niño empieza a experimentar una serie de sensaciones que impactarán en toda su vida (*cfr.* Ericsson: 1983).

Si trasladamos esta situación al aula podemos ver que cuando el niño tiene su primer acercamiento con la escuela, ya dispone de una serie de emociones y habilidades sociales que le permiten interactuar de determinada manera con sus compañeros: “en la edad preescolar los niños y las niñas han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales -ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor. Y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos” (Programa de Educación Preescolar: 2004, 50).

Así que el alumno aprenderá a guiarse dentro de la escuela, asumiendo roles en el grupo e irá construyendo su propia identidad, vislumbrándose como un sujeto con características físicas, cualidades y limitaciones.

Es necesario no olvidar que toda interacción que establece con cualquier miembro del grupo favorece o perjudica la concepción que tiene de sí mismo y esta situación se reflejará inmediatamente en su aprovechamiento escolar. De esta manera “la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje” (Programa de Educación Preescolar: 2004, 52).

Por otro lado, cabe destacar que gran parte de las características actitudinales del sujeto provienen de las relaciones que él mismo ha establecido con su familia. Así “las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influenciados por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias”. En este sentido, la familia se constituye en un contexto y elemento relevante para el sujeto, ya que contribuye para que éste desarrolle ciertas habilidades, actitudes, hábitos, valores, actitudes y formas de actuar (Programa de Educación Preescolar: 2004, 50).

CAPÍTULO 2. EL GRUPO COMO UN ESPACIO DE APRENDIZAJE

2.1 *Noción de grupo*

Considerar al ser humano como un sujeto social es mirarlo como una persona que no puede vivir de manera aislada, ya que constantemente está interactuando con otras personas sean familiares, vecinos, amigos, compañeros de trabajo, etc., lo que a su vez le permite desarrollarse personalmente y ver la realidad de diferente manera.

En este sentido, la socialización posibilita al hombre aprender, de modo que la interacción con el otro es una oportunidad para conocer nuevas ideas, creencias y formas de vida; es decir, de manera general entender la organización económica, política y social en la cual está inmerso.

Cualquier tipo de grupo, permite que el sujeto vaya constituyéndose como tal; es decir, el grupo le permite a cada uno de sus integrantes desarrollarse intelectual, social y emocionalmente. Obteniendo una serie de condiciones propicias para el crecimiento personal a través de la interacción y convivencia que se establece.

De modo que dentro del grupo se lleva a cabo un proceso en el cual sus miembros van construyendo paulatinamente una imagen de si mismos, a partir de la cual se adjudican y asumen determinados roles, estos pueden ser asumidos por uno mismo o impuestos por el grupo, simultáneamente se construye una serie de expectativas sobre los otros y sobre los propósitos que les hacen permanecer en ese grupo.

A lo largo de la historia y bajo los estudios de diversos teóricos se ha definido el concepto de grupo. Anzieu menciona que el término de grupo proviene del italiano *grosso o gruppo* que designa a varios individuos, pintados o esculpidos que componen un tema. A mediados del siglo XVIII, el grupo es denominado como la reunión de personas que persiguen objetivos comunes. Retomar el concepto de grupo nos conduce a pensarlo como un espacio de formación en donde el sujeto constantemente interactúa

con otros. Gracias a esa interacción, sus miembros aprenden de manera conjunta o grupal, vislumbrándose este espacio como un encuentro con el otro y consigo mismo (Anzieu:1971, 9).

Así para comprender un grupo escolar es necesario considerar cada una de las características que lo conforman; como por ejemplo: el tamaño, las normas que se establecen, los roles que desempeña cada miembro, los objetivos que persiguen los integrantes.

Algunos autores hacen una clasificación del grupo: los grupos primarios, consisten en un número pequeño de integrantes, aproximadamente entre 8 y 15 personas, los cuales establecen relaciones cara a cara, persiguen objetivos comunes, establecen roles, normas, creencias, ritos, códigos y lenguajes, así como relaciones afectivas intensas que los llevan a establecer un alto grado de cohesión.

Por otro lado, se encuentran los grupos secundarios, los cuales son altamente estructurados debido al número de personas; por lo que suelen ser grupos medianos o grandes que establecen relaciones meramente funcionales. En este sentido, las acciones que llevan a cabo les resultan importantes y planificadas, dado que se hacen presentes las creencias y normas, las cuales son aceptadas bajo cierta presión.

Sin embargo, esto no es suficiente para estudiar un grupo escolar, dado que se encuentran inmersos ciertos aspectos que impactan notablemente en cada uno de los integrantes del mismo y que muchas veces nos percatamos de la situación, pero no le tomamos demasiada importancia; ya que llegamos a creer que es parte de la relación que el sujeto debe establecer con sus iguales.

En este sentido, el hecho de comprender cómo se relacionan los niños del nivel de educación básica es sumamente importante, ya que nos da pauta para mirar la manera en que el niño se conduce dentro del grupo escolar y a su vez, la forma en que va aprendiendo a socializar. Menciono esto porque el sujeto no siempre aprende a

socializar y esta situación resulta preocupante porque se supone que uno de los retos de la institución escolar es lograr esta competencia.

Cundo un sujeto no logra interactuar con sus compañeros se va relegando, aislando y, en determinado momento, puede irse de manera agresiva debido a la soledad en que se ha instalado. Se pierde la capacidad de comunicarse con sus iguales y esta situación resulta preocupante porque el alumno no logra conocerse a sí mismo ni a los demás. Uno puede permanecer en un grupo cuando el grupo satisface nuestras expectativas y ellos nos aceptan cuando nosotros, también, satisfacemos las suyas. “Youngblood ha mostrado que unos individuos se hallaban inclinados a unirse a un grupo justamente en la medida en que percibían que éste colmaba sus necesidades o respondía a sus intereses” (*apud.* Fischer: 1992, 6).

En este sentido el hecho de lograr una interacción agradable con los compañeros le permite al sujeto alcanzar seguridad e ir poniendo en práctica su autonomía.

De esta manera se abordarán algunas particularidades del grupo en el siguiente apartado.

2.1.1. Algunas características del grupo.

Ante esto, cabe destacar que el grupo tiene ciertos componentes que lo caracterizan de manera particular. En primera instancia, el tamaño puede considerarse como uno de los factores que nos permiten caracterizar al grupo; dado que el número de integrantes impacta en el rendimiento general del grupo. Frente a esto, algunos autores consideran que es factible trabajar con grupos pequeños porque entonces se pueden establecer vínculos personales más fuertes que promuevan el trabajo a favor del grupo.

En segundo lugar, las normas constituyen otro de los factores relevantes en la conformación de un grupo, dado que permiten dar pauta para lograr el trabajo esperado,

así como evitar situaciones que afecten moral física e intelectualmente a los miembros del grupo.

Cabe destacar que las normas forman parte esencial de la interactividad, dado que esta es regulada bajo ciertas reglas dentro del grupo, las cuales establecen: qué se dice, cómo, cuándo, sobre qué y respecto a quién. De manera que las normas son designadas por el propio grupo. Las normas pueden ser explícitas o implícitas; es decir, desde el inicio de la conformación del grupo se pueden establecer las normas conforme marcha el proceso de aprendizaje o del logro de la tarea. Dado que los integrantes del grupo se van conociendo de manera más profunda, se pueden ir estableciendo las normas implícitas, las cuales pueden constituir sistemas de evitación en el sentido de que los miembros del grupo van a abstenerse de abordar temas que posiblemente agredan a otros.

Los roles asignados y/o asumidos remiten a las funciones que cada uno de los integrantes del grupo adquiere de acuerdo a sus propias expectativas, en relación con el curso, o sobre las personas que se encuentran dentro de ese grupo sean maestros o alumnos. Por otra parte, los roles hacen referencia a esas funciones que los integrantes de un grupo esperan del otro compañero. En ocasiones los roles pueden llegar a imponerse dentro del grupo por parte de los propios miembros. Esto origina estados de ánimo muy particulares en los integrantes del grupo, por ejemplo si el grupo asignó a uno de sus integrantes el rol de pasivo (porque se caracteriza por ser tímido y callado), posiblemente esa asignación repercute emocionalmente en ese integrante. Esa persona no es pasiva aunque sea callado y tímido. Estamos no sólo frente a la asignación de roles en el grupo, sino a la producción de significaciones que entraña la denominación de esos roles y, con ello, a la producción de subjetividad, de emociones en el contexto de esa dimensión colectiva, el grupo.

Los objetivos resultan de relevancia para los grupos. Estos dan cuenta de los intereses y orientaciones de sus integrantes. Es decir, son todo aquello por lo que el grupo se encuentra constituido, aquello que reunió a los integrantes del grupo. Es posiblemente

lo que les une y promueve los cambios de conducta, de ánimo y del cumplimiento de las normas permitirá cohesionarse más o abandonar el grupo.

Cabe destacar que en muchas situaciones grupales los objetivos no son comunes y esto se hace presente debido a que en ocasiones no son lo suficientemente claros. Ocurre cuando un grupo se reúne voluntariamente por simple imitación, de manera que en si no saben específicamente ni por qué ni para qué se reúne el grupo. En otros casos los grupos se reúnen por órdenes superiores, en donde las órdenes no explicitan la razón o el objetivo de la reunión. Otras veces los objetivos o la razón para constituir un grupo parecen tan evidentes que se cree inútil mencionar aclarar o explicar dichas razones. Puede suceder que el coordinador del grupo tenga sumamente claros los objetivos, pero los integrantes del grupo no. Ante esto, es necesario que todos los participantes tengan muy claras las razones de ser como grupo. En cada uno de estos casos es necesario que los intereses coincidan en el logro de una meta, pues en torno a ella se despliegan las expectativas individuales (Zarzar: 2001,104).

De acuerdo con esto, las expectativas individuales estarían relacionándose con aquello que un miembro del grupo espera sea de la tarea o de su grupo, lo que a su vez propicia una determinada conducta de apego o desapego con la tarea. Por otra parte, cabe destacar que las expectativas individuales en algunos momentos se generalizan dentro del grupo, lo cual a su vez propicia que mediante determinadas conductas el grupo logre o no sus objetivos.

El grupo se constituye como un fenómeno social que inicia en un determinado tiempo y termina en otro; difícil de definir en unas cuantas líneas, porque todos los procesos que ocurren dentro del mismo traen consigo la formación de cada uno de los miembros del grupo, dado que los sujetos van construyendo una imagen de sí mismo, van adquiriendo roles de acuerdo a las características personales de cada uno.

Durante el proceso de constitución del grupo se evidencian una serie de emociones que poco a poco se van fortaleciendo y que tienen un impacto en el logro de los objetivos.

De esta manera el proceso que realiza un grupo durante su constitución, es un proceso irrepetible, debido a que las necesidades y características de cada integrante son diferentes y es esto lo que conformará la dinámica.

Por otro lado, la cohesión en el grupo resulta sumamente necesaria; ya que “designa tanto la fuerza de atracción del grupo para cada miembro como la moral del grupo o la coordinación de los esfuerzos de sus miembros”. En otras palabras la cohesión propicia la integración en un grupo sea homogéneo o no y favorece el trabajo en conjunto para obtener el objetivo deseado (Fischer: 1992, 9).

En este sentido la cohesión forma parte de la identificación, que puede entenderse como un mecanismo constitutivo de los lazos que se tienen dentro del grupo; en donde cada uno de sus integrantes “...va a querer al jefe y considerarse como querido por él, imagen del padre justo y bueno, y puesto que además cada uno quiere a los otros miembros de los grupos como a semejantes suyos” (Fischer: 1992, 13)

De esta manera existen algunos factores o situaciones que favorecen o contravienen la cohesión, estos se refieren a:

☞ La homogeneidad. Se considera que los integrantes del grupo pueden establecer cierta relación con personas de posiciones económicas, culturales y sociales equivalentes o semejantes, esto da cuenta de experiencias de vida parecidas, lo cual permite que con mayor probabilidad exista una comprensión mutua.

☞ La amenaza externa que experimenta un grupo, de alguna manera, favorece la cohesión porque los integrantes del grupo unen sus fuerzas para salir airoso de situaciones que representan un peligro emocional, físico, cognitivo, etc.

☞ La competición que se establece entre diferentes grupos favorece la cohesión grupal. Aquí el grupo tiene que trabajar conjuntamente para lograr un determinado objetivo frente a la posibilidad de que otro grupo también aspire a obtener

dicha meta. Sin embargo, la competición dentro del mismo grupo disminuye la cohesión, dado que aquí el grupo se fragmenta.

La cohesión viene a formar parte de la identificación que cada uno de los integrantes del grupo establece con respecto a los otros miembros del grupo, por lo cual se crea una situación de convivencia e integración entre todo el grupo.

Cabe destacar que otra característica del grupo se refiere a la particularidad. Cada grupo tiene una singularidad, lo que a su vez tiene que ver con la individualidad de cada uno de sus integrantes. En el contexto de una misma institución educativa y en un mismo grado escolar y revisando los mismos contenidos, los distintos grupos tienen diferentes dinámicas, vínculos distintos, por que están constituidos por sujetos diferentes y por ello, las situaciones que ocurran dentro del grupo pueden llegar a ser totalmente diferentes a las que ocurran en cualquier otro. Esta particularidad del grupo a su vez conforma la dinámica.

De acuerdo con lo anterior, puede mencionarse que “la complejidad de los procesos asociados con el funcionamiento de un grupo de aprendizaje es enorme, y trasciende la esfera de lo que, por lo común, se entiende como estrictamente académico. Antes bien, da cuenta de situaciones vinculadas a cuestiones como la satisfacción de necesidades de pertenencia, afecto, estatus o poder; a la manifestación de determinados estilos de liderazgo, al manejo de las expresiones afectivas de los participantes, al nivel de logro y recompensa alcanzados, entre otros” (Frida Díaz: 2002, 104).

2.1.2. Integración Grupal.

La integración en un colectivo nos remite a pensar en un grupo de personas reunidas por objetivos comunes; donde se identifican con los otros, se sienten y son aceptados por los demás. Situación que les permite involucrarse en todo aquello que ocurra dentro del grupo.

En este sentido y para lograr la integración es pertinente que se compartan ciertas finalidades; que cada integrante desempeñe una función, que se propicie un sentido de pertenencia del “yo” dentro del grupo, así como el establecimiento de una red de comunicación e interacciones, en donde se dé la oportunidad de participar para la detección y solución de problemas, así como la gestación de un ambiente de reflexión en donde se le de importancia a cada uno de los integrantes, reconociendo en este sentido, al grupo como fuente de experiencia (cfr. Santoyo:1981).

Ante esto Zarzar Charur menciona que existen dos tipos de integración grupal: la integración operativa y la integración afectiva; la primera se refiere específicamente a las acciones que realizan los miembros del grupo para lograr la tarea adecuadamente, por lo que hace referencia a la organización de grupo y a las actividades que realiza cada uno. La integración afectiva se refiere a la forma de convivir dentro del grupo, es decir, si los integrantes del grupo se llevan bien o no, si existe una amistad, confianza, si se conocen profundamente y si se relacionan fuera del ámbito de trabajo, empresa, escuela, etc. Esto favorece que se establezcan ciertos lazos de afecto entre los integrantes del grupo. (cfr. Zarzar: 2001, 116)

Entonces tanto la integración operativa y la afectiva como lo menciona Zarzar permite que dentro de un grupo los integrantes logren los objetivos planteados, pero también posibilita el trabajo de manera más humana entre los alumnos, estableciendo vínculos afectivos y sociales en donde todos los integrantes participan cooperativamente.

Esta situación facilita que los miembros del grupo adopten un sentido de pertenencia que les permita trabajar en grupo, porque de lo contrario, si dentro del aula no se logra la integración grupal el trabajo se fragmentara ya que los sujetos se asilarán y obtendrán logros de manera individual, esto a su vez propiciará la competencia intragrupal.

Ante esto, algunos elementos indispensables para lograr la integración grupal se refieren a: la creación de “un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar

experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica”. Estos elementos a su vez favorecerán la pertenencia e identificación al grupo (Santoyo: 1981, 203).

Por otra parte algunos obstáculos dentro del aula para lograr la integración del grupo estarían referidos a la creación de “ambientes de ansiedad “, los cuales suelen presentarse regularmente en las primeras sesiones de trabajo, dado que están presentes diferentes sensaciones que invaden a los integrantes del grupo como: incomodidad, deseo de pasar inadvertido por el grupo, etc. Otra dificultad para lograr la integración grupal “proviene del temor a perder la individualidad y quedar inmersos y fusionados en una masa amorfa”; es decir; que dentro de la vida del grupo los alumnos temen quedar demasiado integrados con el grupo y llegar en determinado momento a depender de él. De esta manera es evidente que estos factores podrían obstaculizar la integración del grupo dentro del aula, dado que los integrantes del grupo no se sentirían cómodos (*cf.* Santoyo: 1981).

Es necesario retomar estos aspectos cuando hablamos del grupo, pues éste se constituye en un espacio que le permite al estudiante desarrollarse personalmente. El grupo escolar lleva a cabo a través de la ayuda, del apoyo mutuo, de la convivencia, del fortalecimiento de la tolerancia, del respeto sobre los puntos de vista de los otros y con respecto a las decisiones propias. Estos elementos les permiten a los integrantes del grupo comunicarse, conocerse, cooperar y lograr un trabajo conjunto en el cual los integrantes del grupo y por voluntad propia deseen trabajar. Sin embargo, cabe mencionar que dentro de un grupo no se está obligado a dar lo que no se quiere, dado que se debe respetar el trabajo que se realiza en donde entonces las vivencias de cada uno de los integrantes del grupo variarán de acuerdo al grado de pertenencia que logra cada uno de los miembros y de cohesión que logra el grupo en su conjunto.

De acuerdo con esto, el sujeto estará involucrándose en un proceso de aprendizaje conjunto y continuo, en donde el conocimiento puede llegar a construirse de manera compartida a partir del intercambio entre iguales. El intercambio no se circunscribe al

terreno de las ideas, de las reflexiones y razonamientos, sino que incluye el intercambio de emociones, de expectativas sobre el apoyo del otro para lograr la tarea o los objetivos del grupo. Es en esta intersubjetividad, en la relación que se establece con el otro como la confianza es fundamental para cualquier empresa que se proponga el sujeto o el grupo, una confianza sobre sí mismo y sobre el otro.

2.1.3. Confianza básica, elemento fundamental para la tarea del grupo.

La confianza viene a entenderse como “la esperanza firme que se tiene sobre una persona o cosa”. En este sentido la confianza nos remite a la posibilidad que tiene un sujeto de desear y esperar algo, anhelando a que ese algo se cumpla por la familiaridad que se ha establecido con el otro. En este sentido, la confianza básica, se propiciará gracias a la seguridad que inspira, en el sujeto, el objeto (información por aprender) o la persona (integrante del grupo), y que se extiende también al resto del grupo. La confianza básica es uno de los elementos ineludibles para el desarrollo del trabajo grupal (Diccionario Porrúa: 1985, 196).

El ser humano va adquiriendo la confianza a lo largo de su desarrollo físico e intelectual; aquí es necesario mencionar que ésta comienza desde el nacimiento del niño, puesto que es desde ese momento cuando el bebé va recibiendo y asimilando lo que le ofrecen las personas que lo rodean. La madre es quien satisface frecuentemente a su hijo de las necesidades básicas, saberse atendido y satisfecho permite al niño vivir cierta certidumbre en relación al contexto que le rodea, la regularidad en la satisfacción de esas necesidades fortalecerá la certidumbre y la confianza en el entorno, es a partir de entonces cuando el niño va aprendiendo a confiar en los demás, ya que, sabe, por su regularidad, que esas personas que lo rodean responderán al llamado, sea este a través de llanto o de gestos.

Así, conforme el niño va creciendo, se va fortaleciendo la confianza en sí mismo, dado que se va reconociendo y por tanto, dispone de un grado de seguridad debido a lo que en su momento le proporcionaron sus progenitores. Pero ocurre que si el niño obtiene

de sus padres demasiada sobreprotección o por el contrario falta de atención, el niño crece sin fortalecer esa confianza, ya que en el primer caso el niño se hace dependiente de sus progenitores y por tanto, se vuelve incapaz de tomar decisiones por sí mismo; en el segundo caso, si el niño no recibe la atención necesaria, carecerá de bases sólidas que le permitan confiar en sí mismo y posteriormente en los demás, lo que a su vez causará que experimente inseguridad

En este sentido podría mencionarse que el grado de confianza que el niño establece con la madre, puede trasladarse a cualquier situación en la que el sujeto interactúa con cualquier otra persona, de la que recibe atenciones.

Así dentro de un aula escolar, el alumno llega a experimentar confianza o desconfianza ante sus compañeros. Se establece un lazo de confianza desde el momento en que son capaces de satisfacer las necesidades de los miembros del grupo, compartir situaciones personales y resolver conflictos que pueden estar amenazando el equilibrio de las relaciones establecidas al interior del grupo, o en su caso el logro de la tarea escolar. Por el contrario, experimentan desconfianza cuando los integrantes del grupo evitan exponer sus ideas, cuando no son capaces de cubrir las necesidades de un integrante del mismo y cuando se viven imposibilitados para solucionar conflictos intragrupal.

De esta manera, la confianza grupal resulta un elemento clave para llevar a cabo un trabajo en equipo, dado que esta permite que sus integrantes tengan la certeza de que en determinado momento y cuando lo necesiten otro compañero podrá apoyarle y brindarle la ayuda que solicita, o simplemente sentirse escuchado y acompañado frente a los logros o dificultades dentro del aula.

De modo que es necesario favorecer la confianza básica al interior de cualquier grupo, porque ésta permitirá llevar a cabo un clima de compañerismo entre los integrantes del grupo, contribuyendo a la construcción de una dinámica que favorezca el aprendizaje cooperativo, en donde los integrantes del grupo se apreciarán en un espacio de familiaridad, amistad, libertad, etc.; factores indispensables para evitar o disminuir

emociones como la inseguridad, la desconfianza, la angustia, el miedo y la timidez, todas ellas vinculadas a la incertidumbre que genera el entorno y que deterioran las posibilidades del grupo para aprender.

En este sentido, la confianza puede entenderse como “aquella actitud básica –porque preside la totalidad de las interacciones- mediante la cual nos disponemos a la interacción como si supiéramos del otro más de los que podemos saber; esto es, la intención que le lleva a suscitar o mantener dicha interacción”. Así, en la medida en que la interacción se enriquezca mediante el intercambio de ideas, de trabajo y/o de los juegos compartidos, el otro no aparecerá tan extraño y la confianza se irá fortaleciendo, siempre y cuando no se defraude a los demás y no se frustren las expectativas que se tienen sobre cada uno (Castilla del Pino: 2002, 323).

Así, el hecho de que los sujetos tengan cierto grado de confianza dentro de un grupo facilitará de manera notable su rendimiento académico y emocional, dado que dispondrán de habilidades que les permitirán relacionarse con los demás; por el contrario dentro del grupo escolar, también se hace presente la desconfianza, la cual obstruye el trabajo en equipo, dado que constantemente los integrantes del mismo, dudan que el otro responda a las expectativas propias y por tanto deciden establecer ciertos límites con respecto a sus compañeros.

Confianza vs. desconfianza

La desconfianza tiene que ver con la duda hacia el otro y con la incertidumbre. Esto limita al sujeto en el momento en que se detiene a decir o hacer lo que desea por el temor a ser juzgado o evidenciado. Podríamos decir que el sujeto es desconfiado porque no tiene la certeza totalmente de que el otro responderá satisfactoriamente a sus expectativas y porque en los hechos es objeto de burla por parte de los demás dentro del aula.

La desconfianza puede disminuir o suprimirse en la medida en que el grupo empiece a conocerse, obtenga un grado de cohesión y reciba el reconocimiento de sus esfuerzos por parte, primero del docente, como figura relevante para el grupo y la escuela. Más adelante por el reconocimiento propio grupo.

Así, el trabajo cooperativo resulta como uno de los beneficios que se obtendrían si se disminuye la desconfianza; en donde se pretende que todos los integrantes participen sin temor a ser defraudados, criticados y evitar así el aislamiento, la formación de temores y la duda sobre de lo que pudieron hacer y no hicieron o dijeron.

La desconfianza se expresa en el momento en que los alumnos consideran que no pueden platicar abiertamente con algún miembro del grupo o con su maestro, Quines no cumplen con las expectativas de los otros, son rechazados y criticados, razón por la cual deciden reservar sus ideas y compartirlas únicamente con alguien de su confianza dentro del grupo.

Uno de los factores que propician la desconfianza dentro del aula son las normas que, de alguna manera, regulan el comportamiento individual y por tanto, tienen que cumplirse, de lo contrario los integrantes del grupo son castigados, evidenciados frente al grupo o expulsados. Esta situación causa en los alumnos miedos o angustias dentro de la escuela, pues dan por hecho que la escuela es una institución educativa que posee un grado de poder dentro de la sociedad. Entonces, frente a la idea de ser sancionados, los alumnos temen a la escuela, considerándola como un lugar ambivalente de protección pero también de sufrimiento (*cfr.* Fernández: 1994).

2.1.4. *La dinámica, un entramado de relaciones y emociones intragrupales.*

Cada uno de los aspectos mencionados se evidencian gracias a que el grupo en sí, lleva a cabo un funcionamiento específico, el cual se relaciona con la dinámica que el propio grupo establece y construye. La dinámica puede entenderse como todos aquellos

procesos y fenómenos de cambio que ocurren dentro del grupo. Se pueden afirmar a través de todas aquellas interacciones que conforman las situaciones específicas del grupo; situaciones que tienen que ver con factores internos y externos, orgánicos y ambientales, los cuales pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje del grupo (Zarzar: 2001,72).

La palabra dinámica proviene del griego “dynamis” que indica la existencia, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo. En este sentido, la dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interactuar de las personas que forman parte del grupo. De manera que la dinámica es consecuencia de los estados de ánimo y participación de cada uno de los integrantes del grupo, así como de la intervención del docente (Zarzar: 2001, 82).

Es necesario reconocer que a partir del hecho de que se establece una interrelación entre sus miembros, se está la posibilidad de que surja el conflicto, intragrupal el cual tendrá que resolverse dentro del grupo y disminuir con ello el riesgo de alterar la confianza alcanzada, la relación establecida entre sus integrantes y el logro de sus objetivos de aprendizaje.⁵

El conflicto no es propio de un lugar específico, dado que éste se encuentra en cualquier ámbito en el que se desarrolla el sujeto. Las personas no siempre van a coincidir en todo. En la actualidad, la sociedad esté compuesta por grupos heterogéneos y heterogeneidad es, no sólo una característica intergrupala, sino también intragrupal.⁶

⁵ Hablar del conflicto implica remitirnos a “la palabra latina *conflictos* es un compuesto del verbo *fligere, flictum* de donde derivan *affigere, affictum e infligere, inflictum*, afligir, infligir. Significa chocar” (Rodríguez: 1989, 15), que en el caso de la relación entre sujetos implica el malestar generado por las diferencias mutuas.

⁶ Es necesario considerar detenidamente el conflicto como un factor importante cuando forma parte de la dinámica grupal, en especial en el contexto escolar. En primera instancia, éste debe ser resuelto dentro del grupo evitando que afecte a los integrantes y por ello, se genere desinterés por el aprendizaje y se fortalezcan odios y rencores entre los alumnos. Es común observar dentro del aula conflictos entre los integrantes del grupo y donde el docente se mantiene al margen. Al evadir el conflicto, haciendo como si nada hubiese pasado y continuando con el tema de la clase se impide que el conflicto se resuelva entre los miembros del grupo. Esta situación causa incomodidad e

A pesar de ello, el conflicto tiene su contraparte; así tenemos que en cuanto a contenidos por aprender, el conflicto podría propiciar la aclaración de ideas, la indagación o la curiosidad por saber más. Es decir, podría generar dentro del aula una duda en todo el grupo, la cual a su vez estaría ocasionando un conflicto entre lo que los estudiantes habían aprendido y entre la nueva información que viene a contradecir la primera; situación que causa confusión, dado que este nuevo conocimiento no se logra entender a primera instancia, pero cuando esta nueva idea o información es revisada de manera grupal con detenimiento se incrementa el aprendizaje mediante la resolución del conflicto sociocognitivo.

En cuanto a la dinámica grupal, el conflicto permitirá la manifestación de sentimientos, objetivos y expectativas de cada uno de los integrantes del grupo; así como la posibilidad de comprender al otro, de aceptar la heterogeneidad del grupo reconociendo que aunque todos sus integrantes se encuentren compartiendo un espacio, cada uno tiene características particulares que forman parte del contexto en el que se desarrollaron y por tanto, necesariamente impactan en él. De manera que es necesario poner énfasis en el fortalecimiento de la tolerancia, la cual permitirá mirar a los integrantes del grupo desde otro punto de vista.

La presencia del conflicto y la vulnerabilidad que genere en ese momento en el grupo, exigirá establecer normas dentro del grupo para construir una relación armoniosa y conducir de esta manera el trabajo cooperativo.

En este sentido Fischer menciona que “hay normas que pueden ser objeto de trasgresión en período de estabilidad, pero son respetadas escrupulosamente durante una gran crisis”, es decir; que en momentos de conflicto intragrupal los integrantes mantienen y siguen al pie de la letra las normas explícitas e implícitas, ello por un interés de sobrevivencia del grupo. Por el contrario cuando la dinámica grupal se

incertidumbre entre los alumnos, al no saber qué fue lo que realmente ocurrió. La situación afecta al grupo, en tanto ésta es ya parte de la historia del mismo.

encuentra en equilibrio, los integrantes rompen algunas de sus reglas, sin que ello perturbe el equilibrio, o la estabilidad del grupo, como un espacio seguro para estar en él y llevar a cabo las tareas (Fischer: 1992, 5)

2.1.4.1. Subjetividad o emociones en el contexto grupal.

En la antigüedad los grandes filósofos ya mencionaban que el ser humano era movido por el corazón, aunque por otro lado habían quienes creían que éste sólo era movido por el alma. Sin embargo y a pesar de la gran disputa, tanto el aspecto racional como el emocional eran retomados en los discursos donde se estudiaba al ser humano.

En el Renacimiento se le otorgó demasiada importancia a la razón; dado que se consideraba que ésta era la única que nos permitía entender al ser humano; por tanto, se olvidó la relevancia de las emociones en todos los ámbitos de la vida del ser humano. Este aspecto fue como algo no objetivo, frente al desarrollo y enseñanza de la ciencia.

Esto ha propiciado una forma muy diferente de ver al sujeto, dado que en la actualidad el sujeto se ha convertido en alguien que parece sólo ejecutar indicaciones y llevarlas a cabo; de manera que todas aquellas situaciones que hay que resolver determina el sentir; así vemos que va perdiendo su condición como ser humano; en tanto que no logra verse a sí mismo y comprenderse.

Sin embargo, hay quienes mencionan que el aspecto emocional no se puede dejar olvidado. Santos, nos menciona que al razonar también se pone en juego la emoción; es decir, que no podemos separar la una de la otra, dado que ambas nos permiten actuar, porque desde el momento en que razonamos sobre un hecho, en cierto sentido somos movidos por lo que nos causa determinado hecho, así podemos sentir aceptación o rechazo por algo. El hecho de tomar en cuenta las emociones, nos posibilita adquirir un nivel de comunicación más estrecho entre los seres humanos, ya que a través de éstas podemos comprender lo que nos sucede (*cfr.* Santos Guerra: 2006).

En este sentido, considero que el aspecto emocional resulta relevante recuperarlo en el aula. Nos permitirá ver al alumno desde otro punto de vista, porque el objetivo de la educación es que los alumnos aprendan; es necesario primero reconocer al alumno como un ser humano con capacidades y necesidades que deben ser reflexionadas, para después, mostrarles la gama de conocimientos.

Las observaciones y registros que se realizaron en el grupo de 4°A, en la escuela primaria José Dávila, nos permitieron corroborar la relevancia de las emociones y sentimientos en el contexto escolar, su impacto en la dinámica grupal y en el aprendizaje. En ese contexto, presenciamos cómo un integrante del grupo se avergonzó cuando la maestra lo evidenció frente al grupo, en el momento en que intercambiaba mensajes escritos con otro compañero. Esta situación propició que en actividades posteriores el niño no quisiera participar y se negara a trabajar con sus compañeros; a su vez, la maestra se molestaba por esa actitud. La situación vivenciada en ese grupo mostró que cuando un miembro del grupo vivencia intensamente una emoción como la vergüenza, la inseguridad, el miedo, la angustia y la desconfianza, ello le provoca incomodidad y por tanto, se encuentra indispuesto para trabajar.

Las emociones son estados de ánimo del sujeto y estos pueden variar. Podemos encontrar periodos de alegría, de felicidad, de amor o por el contrario, vislumbrar emociones opuestas; como la tristeza, el rencor, el odio, inseguridad, desconfianza, etc.

En un primer momento, e independientemente del tipo de emoción que experimenta el sujeto, podríamos mencionar que éstas se refieren específicamente a factores internos del ser humano, en donde el sujeto, ante cualquier situación, necesariamente opera de acuerdo a su estado de ánimo; las emociones nos “dicen, nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles demasiado importantes para dejarlos sólo en manos del intelecto: los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia” (Goleman: 2001, 22).

De acuerdo con lo anterior, las emociones llegan a constituirse en parte de la dinámica; dentro del grupo, influyen en los estados de ánimo de cada uno de los integrantes y por tanto, modifican la disposición para trabajar, participar y colaborar. La afectividad adquiere importancia dentro del proceso de aprendizaje, dado que se pone en movimiento frente a la información. De manera que aparece en una dirección pasiva al ser golpeada por la información, pero a su vez también se mueve en una dirección activa al ser motor de búsqueda de información. En este sentido la información que presenta a los alumnos, genera ciertos estados de ánimo, los cuales pueden variar dependiendo del tipo de emoción que puede estar produciendo en el alumno. La información puede resultar atractiva al alumno y como respuesta, el alumno muestra interés, pero si la información es desagradable, puede provocar ansiedad, miedo, rechazo de la información y descalificación del docente (*cf.* Bauleo, 1970).

El factor afectivo, no sólo se sitúa en relación con la información, también ocasionan conductas de aceptación o rechazo, de integración o aislamiento, de cooperación o fragmentación entre los compañeros del grupo.

Bleger menciona que “en una cátedra o en un equipo de trabajo, el simple planteo de la necesidad de la interacción entre enseñanza y aprendizaje amenaza romper estereotipos y provoca la aparición de ansiedades” que en cierta medida impactan en el aprendizaje de los alumnos dado que el estado de ánimo de los sujetos varía de acuerdo a la situación (Bleger: 1992, 179).

Las ansiedades obstaculizan el aprendizaje, dado que llegan a confundir a los alumnos paralizarlos frente al cúmulo de información.

Teóricamente y para comprender a qué nos referimos cuando se habla de las emociones nos parece indicado retomar los planteamientos de Bisquerra, quien en un intento por definir a la emoción la plantea como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta

organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra: 2000, 66).

La emoción nos remite a una serie de estados de ánimo como la alegría, la tristeza, el miedo, etc, pero todos impactan en el momento de aprender. De allí que sea imprescindible abordarlas, pues en ocasiones se constituyen en obstáculos al aprendizaje.

En la medida en que el grupo asigna roles a sus integrantes, se está etiquetando o estereotipando la conducta de sus integrantes y en este sentido cada uno de los miembros del grupo asumen el rol que se le impuso o el que prefieren. La significación que grupalmente se ha asignado a ese rol, permitirá que los integrantes del grupo puedan vivirse afectados emocionalmente, en ocasiones se favorece el desempeño escolar, en otras lo obstaculiza y les lleva a sentirse incapaces de aprender y convivir con sus compañeros.

En las observaciones de campo con el grupo de 4 A, se constató que en ocasiones se etiqueta a ciertos niños del grupo como “agresivos y poco inteligentes”. El efecto que provoca el rol que tanto sus compañeros como su maestra les asignaron. Se confirma en el poco interés por aprender. Los fracasos escolares les lleva a disminuir su autoestima y al constituirse en depositarios del significado social de esos roles, se les induce a asumir conductas agresivas-defensivas hacia sus compañeros

La inseguridad afecta notablemente el desarrollo personal de los alumnos. Cuando se instala en el interior del grupo, les lleva a dudar de su fortaleza, de sus habilidades para enfrentarse a determinadas situaciones de aprendizaje. La sensación de inseguridad puede provocar que los alumnos no se sientan a gusto dentro del aula, dado que se consideran incapaces de lograr lo que se plantea y, como resultado tratan de evitar el trabajo que realiza el grupo. Veamos esta situación en el grupo de 4ºA. Hay una ronda de preguntas lo aprendido sobre un tema. La consigna era que quien contestara acertadamente obtendría un premio. El grupo deseoso de obtener el premio, gritaba

respuestas. Había quien murmuraban muy bajito, la respuesta con la cabeza hacia abajo (tal fue el caso de dos niños), como esperando a que si esa no era la respuesta nadie se percataría de quien lo habría dicho. Y ocurrió que el niño que murmuraba desde su lugar acertó en la respuesta; pero quien estaba cerca de él, obtuvo el premio cuando dijo en voz alta lo que había escuchado.

La inseguridad y desconfianza en sí mismo, impactan en el rendimiento académico. Ante esto, el docente necesita hacer uso de ciertas estrategias que le permitan incorporar a todos los miembros del grupo, evitando relegar a algunos de ellos. Para ello es necesario entender las causas que están generando el retraimiento, la inseguridad y la desconfianza. La comprensión formará parte de la estrategia a seguir, tendiendo siempre como elemento importante el respeto a la intimidad de cada alumno, tratando de no violentar su necesidad de estar en el grupo. Sería lo valiosa cada una de las participaciones de los integrantes del grupo, por muy sencillas que estas parezcan, pues se propiciará que los alumnos se perciban en un ambiente agradable, en el que son considerados, respetados y reconocidos.

La angustia puede ser vivida al enfrentarse a una situación nueva o extraña, como por ejemplo presentar un examen. Al revisar contenidos que se desconocen, los alumnos no saben si saldrán bien librados de aquella situación; desconocen si podrán enfrentar esas circunstancias que los agobian.

Bleger menciona que "...en todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante tanto ansiedades paranoides como depresivas: las primeras, por el peligro que implica lo nuevo y desconocido, y las segundas, por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica". Lo nuevo aparece como lo desconocido y frente a ello no sabemos cómo actuar, así, la incertidumbre nos lleva a rechazarlo, como una de tantas posibles respuestas (Bleger: 1992, 187).

La angustia frente a lo nuevo se pone de manifiesto cuando dentro del aula escolar, constantemente se está cambiando el encuadre; es decir aquellas normas y criterios que se establecieron desde el inicio del curso y que se refieren a las normas, a las funciones de cada uno de los participantes del grupo, a la forma de trabajar y de evaluar, a las actividades que se tendrán que realizar, etc.; de modo que al cambiar las formas de trabajo y actividades a las que los integrantes del grupo ya se habían acostumbrado y frente a la idea de trabajar diferente, hay angustia porque posiblemente los integrantes aún no se adaptan a la nueva forma de trabajar y no saben cómo deben trabajar o qué deben hacer.

De esta manera y como bien lo mencionan Sharpe el hecho de encontrarse en este estado, impacta notablemente al sujeto, ya que “aunque tenga mucho interés en defenderse en una disputa, rechazar la crítica, causar buena impresión, imponer su punto de vista o demostrar su capacidad, la reacción de angustia se interpone” y evita que el sujeto actúe como desea (Sharpe: 1981, 96).

La angustia es una situación que también se observa en la vida escolar y que de cierta manera se complementa con los miedos que se experimentan dentro del aula que pueden evidenciarse cuando los niños creen que serán castigados por alguna conducta no adecuada o cuando no saben si aprobarán un examen.

Es recurrente observar que en el nivel de educación básica, los niños experimentan una serie de miedos como el temer al castigo de alguna autoridad, pudiendo ser los padres, tíos, hermanos mayores, maestros, directores, etc. En ocasiones las figuras de autoridad son percibidas como demasiado severas y amenazan con castigar a los alumnos cuando no se comportan como se espera o cuando no logran lo que se desea. En este sentido, los niños temen ser castigados o excluidos del grupo familiar y educativo.

Por otra parte, también está presente el miedo a obtener malas notas en las tareas o evaluaciones bimestrales, lo que a su vez tiene como consecuencia ser reprendidos por los padres y evidenciados ante sus compañeros.

El miedo impacta en el estado de ánimo de los alumnos, quienes constantemente están preocupados pensando si serán reprimidos por las calificaciones o por sus conductas. Con el miedo difícilmente los alumnos podrán concentrarse durante su estancia en el aula, puesto que lo significativo no es el contenido, sino la descalificación de la que pueden ser objeto.

Este tipo de emoción también se observó en el grupo escolar de 4ºA. En la entrega de los exámenes, a los alumnos se les pedía que llevarán a sus padres para que los revisarán. En ese momento, una de las alumnas se acercó a la maestra y le pidió que ella le entregaría el examen a sus padres el día de la firma de boletas, porque de lo contrario la castigarían severamente. Esta situación originó que la niña no pusiera atención a la exposición de la maestra en las demás actividades que se realizaron durante el día.

Cuando los integrantes del grupo no se atreven a hablar en público, nos referimos a una persona tímida, no es capaz de realizar lo que desea ya que o invade el temor y prefiere callar, evitar críticas o ponerse en evidencia. Esta situación se complejiza cuando, frente a otros, se tiene confianza.

Realizar actividades para lograr que los demás estén a gusto con lo que se hace agudiza las expectativas propias y ajenas en tanto que se pone en evidencia “lo que se espera personalmente del grupo”, “lo que el grupo espera de mí” y “lo que la maestra espera de mí y del grupo. De modo que cuando acertamos en satisfacer las expectativas del otro, eso nos da seguridad porque nos sentimos aceptados; por el contrario, el no saberlo o no satisfacer a los demás, nos genera inseguridad, desconfianza, etc.

En las observaciones que realicé en el grupo de 4ºA, me percaté que existen niños que regularmente sólo platican y juegan con su reducido grupo de amigos y que a su vez son niños que nunca participan en clase. Cuando juegan con su mejor amigo (a) platican sin ninguna restricción, como si sus confidentes fueran las únicas personas a las que se les tiene confianza y, por tanto, no hay nada que temer cuando se trata de interactuar con ellos.

Las diferentes situaciones que vive el grupo, sean de angustia, inseguridad, desconfianza, timidez o miedos, conforman parte de su dinámica, y si el docente no reconsidera estas situaciones, resultará complicado lograr un trabajo cooperativo.

Recuperamos esta idea porque constantemente se plantea que dentro del ámbito educativo es necesario partir y retomar las necesidades del alumno. En este sentido, partir de las necesidades del alumno implica reconocerlo como un sujeto que requiere de la adquisición de conocimientos que le permitan entender la realidad, pero también con necesidades afectivas que a su vez posibiliten su desarrollo como ser humano.

2.1.4.2. *Contenidos manifiesto y latente en el contexto de la dinámica grupal.*

El discurso grupal el cual se constituye a partir de dos tipos de contenidos: el manifiesto y el latente.

En la dinámica que se genera en cada momento dentro del grupo, están presentes dos niveles de discurso del grupo. El primer nivel se refiere a lo *manifiesto* y el segundo a lo *latente*. Cuando nos referimos al nivel de lo manifiesto, estamos hablando de “todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales”; es decir, se refiere a todo lo que se dice en el grupo, a quién lo dice, los tonos que se ocupan, a quién se dirige y, al momento en que se dicen las cosas (Zarzar: 2001: 74).

Así cuando se hacen recomendaciones, comentarios, bromas, etc., nos referimos a lo manifiesto del grupo, Esto representa todo lo que se observa y se dice explícitamente

dentro del mismo y que a su vez forma parte de la dinámica que se genera dentro del grupo.

El discurso del grupo, las expresiones verbales y no verbales se constituyen también por un contenido *latente* comunicado por cada uno de los integrantes del grupo, así el nivel de lo latente se refiere a una serie de factores que están presentes dentro el aula pero que explícitamente no se expresan o no se evidencian (*cf.* Zarzar:2001).

Podemos llegar a comprender este nivel si nos cuestionamos sobre las intenciones, motivaciones, necesidades, emociones, etc. de los integrantes del grupo y tratar de entender hacia qué aspectos del trabajo se dirigen, qué implica aprender, hacia dónde se orientan o apuntan estos contenidos latentes, si acaso nos hablan de las dificultades del grupo en cuanto a la comprensión de los contenidos o en cuanto a los vínculos o relaciones que han establecido los integrantes del grupo hacia el interior. Actitudes y emociones que es urgente recuperar y, en caso necesario, reorientar, para lograr aprendizajes significativos dentro del grupo.

En el aula escolar lo latente se externa el momento en que los integrantes experimentan problemas emocionales, que tienen que ver con los vínculos afectivos dentro del grupo. Estos resultan relevantes dado que son elementos que nos permiten actuar de una u otra forma cuando los experimentamos, y que por tanto se ubican mas allá de los objetivos explicitados en el Programa de Estudio. La preocupación primordial del grupo es resolver una situación que les causa conflictos personales y grupales, antes que atender los propósitos del programa.

Tanto lo manifiesto como lo latente están presentes en la vida de un grupo, por lo que forman parte esencial de la dinámica. Así como existe lo manifiesto por el hecho de que tanto docentes como alumnos expresen y hagan lo que creen conveniente dentro del grupo, también existe lo latente, pues con el se muestra lo que posiblemente están sintiendo o pensando los docentes y los alumnos en el momento de trabajar en grupo, ambos elementos resultan significativos en tanto que todo eso que se dice de manera

verbal y no verbal impacta en cada uno los integrantes y de alguna manera se ve reflejado en el aprendizaje del grupo, dado que aprenden de manera cooperativa; razón por la cual la historia que vaya generando el grupo no es ajena a los integrantes del mismo.

La dinámica que se va generando dentro del grupo necesita estar envuelta en un ambiente de confianza e integración grupal, pues favorecerán el trabajo y el aprendizaje cooperativo.

2.1.5. Particularidades del grupo escolar

Mirar desde dentro a un grupo, nos permite percatarnos de situaciones que experimentan cada uno de los alumnos y que afectan su desarrollo social y emocional, porque el que los alumnos puedan adaptarse, interactuar con sus compañeros; dependerá en gran medida de la relación que cada uno de los niños establecen con sus iguales. Si la relación entre los sujetos es agradable, adquirirán un grado emocional adecuado.

Dentro del aula pueden llegar a presentarse problemas socioemocionales, como lo menciona Díaz Aguado “las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta” (Díaz Aguado: 1996, 70)

El hecho de que los niños no puedan relacionarse con sus compañeros, en parte se debe a las experiencias anteriores que han establecido con los adultos; es decir, tiene que ver con la forma en cómo el niño se comunicó con sus padres. Esta situación va creando en los niños la seguridad en ellos mismos y a su vez le permite irse independizando de sus padres.

De manera que la seguridad que el niño adquiriera en casa, le permitirá desarrollarse. Si no logra obtener un grado de confianza en sí mismo difícilmente podrá interactuar con sus iguales, lo que a su vez le causará problemas emocionales, dado que el no sentirse aceptado traerá graves problemas para el sujeto que impactará a lo largo de todo su desarrollo.

Trianes menciona que el hecho de vivir esta situación dentro del aula es un tipo de violencia que afecta gravemente al sujeto.⁷

2.2. Aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo dentro del grupo.

Se habla de un aprendizaje significativo porque no sólo nos estaríamos refiriendo a la comprensión y asimilación de ciertos contenidos, sino porque también se hace referencia a que el conocimiento que adquieran los sujetos se llevará a cabo de forma conjunta; es decir, en colaboración con otros sujetos.

El conocimiento dentro de un grupo puede entenderse como el desarrollo cognitivo, el cual es abordado desde dos aspectos: el ontogenético y el filogenético. El primero podría entenderse a partir de la teoría de Piaget retomando su noción de *estadios*, según la cual la inteligencia se desarrolla por etapas: la etapa sensoriomotriz, la intuitiva, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Desde el aspecto filogenético, el desarrollo cognitivo es estudiado con base en el reconocimiento de la historia del hombre. Esta situación da cuenta del avance del conocimientos que va teniendo el sujeto a lo largo de su vida, lo cual le permite ir aprendiendo diferentes juicios, sea dentro del aula escolar de manera conjunta o en cualquier ámbito en el que se desarrolle.

⁷ Existen tres tipos de agresión: la agresión física directa, como el golpear a alguien y que se evidencia prácticamente durante el recreo donde frente a la multitud de niños a veces es imposible distinguir entre lo que ocurre en cada grupo; por otro lado está presente la agresión verbal directa que se refiere a insultar o amenazar a algún compañero, situación que suele ocurrir frecuentemente dentro del aula, donde no se puede agredir a el otro con golpes pero si con palabras y, la agresión indirecta que tiene que ver con la exclusión de los compañeros en juegos, lo que a su vez causa tristeza y sentimientos negativos en los que experimentan esta situación y que regularmente se presentan en el patio escolar, durante el recreo (*cf.* Trianes Torres: 2000)

El aprendizaje se entiende como la “modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan” (Bleger:1992, 181).

De manera que para llevar a cabo un aprendizaje significativo dentro del aula, es indispensable que surja en el contexto del trabajo cooperativo, el cual puede entenderse como el resultado del trabajo que “...un grupo de alumnos realizan, siguiendo una estructura preestablecida, una actividad o tareas con un mayor o menor grado de discusión o planificación conjunta y una mayor o menor distribución de responsabilidades y división de la tarea entre los miembros del grupo” (Colomina y Onrubia: 2001,418).

De modo que para lograr un aprendizaje conjunto es indispensable la participación de todos los integrantes del grupo. Es necesario tomar en cuenta una serie de normas que regirán la vida del grupo, así como tratar de comprender los orígenes de la desconfianza, la timidez, la inseguridad, la angustia y la vergüenza, a través de la integración del grupo. Es relevante considerar la identificación y adoptar el sentido de pertenencia en el grupo. Se requiere de la tolerancia que posibilite la oportunidad de conocer al otro, resolver y convertir los conflictos vivenciados dentro del grupo, como oportunidades para reasignar los roles que favorezcan el aprendizaje.

El docente, en un principio, tendrá que otorgarle ciertas funciones al grupo para que cada uno de los integrantes asuma las responsabilidades y los roles dentro del aula, de manera que, poco a poco los alumnos adopten el traspaso progresivo de responsabilidades para la creación de aprendizajes significativos logrando el compromiso de todos los miembros a trabajar en equipo.

Las características e historias personales de cada uno de los integrantes del grupo, tanto del docente como de los propios miembros del grupo son condicionantes que orientan la asignación de determinados roles entre los participantes del proceso

educativo, ello de acuerdo a sus particularidades y por tanto esto genera de alguna manera cierta dinámica grupal

Puede hablarse de un trabajo cooperativo cuando se lleve a cabo una serie de intercambios comunicativos, intelectuales y afectivos que les permite a los miembros del grupo interactuar y lograr un nivel de aprendizaje.

2.2.1. Trabajo cooperativo para estar en grupo

El trabajo cooperativo es origen y resultante del esfuerzo conjunto que realiza un grupo de personas que, organizadas de alguna manera, pretenden lograr determinados objetivos. "...los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos, en una organización cooperativa, por tanto los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes está interactuando" (Colomina y Onrubia: 2001, 417).

De manera que un trabajo cooperativo logra un aprendizaje, de igual manera, cooperativo; en donde cada integrante del grupo asume sus propias responsabilidades y colaborar con el grupo; obteniendo, en este sentido, un aprendizaje gracias a la participación.

De esta forma considero que algunas condiciones básicas que se tendrían que llevar a cabo para lograr un trabajo cooperativo, tienen que ver con una serie de valores que es necesario tomar en cuenta, dado que nos permiten establecer una relación particularmente distinta con los demás.

2.2.1.1. Valores necesarios para el trabajo cooperativo

Los valores vienen a considerarse desde el contexto de la sociología y, según Alduncin como "las normas internalizadas que se presentan como necesidades para realizar

ciertos prerequisites funcionales de la sociedad”; es decir, los valores nos permiten operar en cualquier ámbito, dado que establecen criterios para regular la conducta del ser humano; por otra parte, también satisfacen las necesidades del ser humano, en el momento en que pueden favorecer la relación con las demás personas (*cf.* Alducin: 1989).

El ser humano, por necesidad, ha otorgado a todo lo que existe un valor, dependiendo del grado de importancia de las cosas, lo que implica que los valores se encuentren jerarquizados, dado que la propia sociedad, aunque a veces sutilmente, lo ha impuesto así.

Algunos valores que es necesario retomarlos como premisa para el trabajo cooperativo dentro del aula se refieren a la tolerancia y el respeto.

Lograr una actitud tolerante implica “una voluntad activa de comprender otras formas de actuar, sentir y pensar; otras conductas, sentimientos e ideas que son el resultado de experiencias de vida distintas a las que compartimos con nuestro mundo más próximo” (Luque: 2000, 9)

De manera que la tolerancia es una actitud abierta hacia las opiniones de los demás, y dentro del aula, facilita el trabajo del grupo porque permite que cada uno de los integrantes del mismo exponga sus ideas sin temor a afectar a los demás.

La tolerancia también implica que el docente reconozca que el alumno tiene ciertas características de acuerdo a su edad y por tanto regularmente responde a las necesidades de las mismas, lo cual involucra al docente para que acepte las ideas y puntos de vista de sus alumnos.

La tolerancia nos conduce al respeto, dado que viene a entenderse como la consideración que se le tiene a las personas, debido a una serie de características propias y que dentro del aula es sumamente importante tomarlo en cuenta

independientemente del origen y rasgos característicos de cada persona. Respetar al compañero nos remite a pensarlo como un sujeto con habilidades, atributos y cualidades, pero también como una persona con temores, inseguridades y miedos que podemos comprender más que criticar.

Por su parte, la empatía es otros de los aspectos fundamentales porque alude a aquella capacidad que nos permite considerar en uno mismo las emociones de otra persona; es decir, tratar de comprender la situación en la que se encuentran los demás.

En la medida en que logremos un trabajo en grupo, se estará creando un aprendizaje cooperativo. Así, dentro del grupo son necesarios estos valores para la formación del ser humano, dado que nos permitirán establecer una relación más estrecha con las demás personas. Esto origina un trabajo conjunto, dado que el grupo está en mejores condiciones de aprender y antes de exigir que el otro sea como uno quiere, será necesario reflexionar sobre el punto de vista desde donde el otro habla, porque de lo contrario, los miembros del grupo no podrán mirarse o participar en la construcción de un espacio en el que sean queridos y respetados.

Así el aprendizaje cooperativo puede concebirse como aquel que “un grupo de alumnos realiza, siguiendo una cierta estructura preestablecida, una actividad o tarea previamente determinada, con un mayor o menor grado de discusión o planificación conjunta y una mayor o menor distribución de responsabilidades y división de la tarea entre los miembros del grupo” (Colomina y Onrubia: 2001, 418)

Desde mi perspectiva considero que el trabajo cooperativo nos conduce a lograr un aprendizaje, también cooperativo, dado que cuando un grupo de personas se dispone a trabajar con otras y deciden asumir tareas en beneficio del propio grupo, es entonces donde se procede a realizar un aprendizaje conjunto puesto que para lograrlo se sostuvo un trabajo de grupo.

Retomando los aspectos mencionados. Consideramos que, para llevar a cabo un trabajo cooperativo dentro del aula, es necesario tomar en cuenta una serie de factores como la inseguridad, la vergüenza, la timidez, la desconfianza, la ansiedad y los miedos. Es necesario reconocer que comprenderlos y elaborarlos no significa que desaparezcan, sino que su magnitud e intensidad sean manejables para el sujeto, lo cual le permite estar en mejores condiciones emocionales para aprender, trabajar y convivir con sus compañeros de grupo.

La complejidad del trabajo colectivo y el aprendizaje cooperativo es significativa; para comprender éste es necesario revisar cada uno de sus componentes básicos, Frida Díaz expone sus particularidades de la siguiente manera:

Interdependencia Positiva. En ésta, los miembros del grupo establecen vínculos afectivos, emotivos, etc., los cuales, en ocasiones, suelen llevarse a cabo aún contra la voluntad del propio sujeto, a pesar de ello y a partir de la interdependencia positiva, se logran una coordinación adecuada y específica de la tarea. De esta manera se llevará a cabo un apoyo mutuo cuando sea necesario entre los integrantes del grupo. (cfr. Díaz: 2002).

A su vez, cuando Fischer hace una reseña acerca de las aportaciones que desde distintos referentes teóricos se exponen para comprender la dinámica y composición de los grupos, nos plantea como uno de los elementos relevantes la interdependencia entre los miembros de un grupo, el cual resulta un elemento central para el trabajo cooperativo (Fischer: 1992, 9).

En un trabajo cooperativo es imprescindible el establecimiento de una relación más estrecha, en donde cada uno de los integrantes pueda tratar con los miembros del grupo de manera más cercana. Razón por la cual es relevante mencionar la interacción cara a cara, o como lo denomina Díaz *Interacción promocional cara a cara*. Este proceso se lleva a cabo a través del intercambio verbal en el cual se establece una comunicación entre los integrantes del grupo y a su vez se relacionan directamente con

los materiales y actividades destinadas para lograr un proceso de aprendizaje. (cfr. Díaz: 2002).

En este intercambio la comunicación no verbal nos lleva a materializar ciertas conductas; esta comunicación puede evidenciarse a través de una serie de gestos y movimientos, posiciones del cuerpo: levantarse del pupitre, mirar a los otros, por la geografía del grupo, o en su caso, por salir del aula. (cfr. Reyna:2004)

Responsabilidad y valoración personal. Aún cuando ésta sea una condición para todo grupo, en el caso del grupo escolar, es necesario que sus integrantes se fortalezcan académicamente, razón por la cual es ineludible que los miembros del grupo reconozcan personalmente el esfuerzo que cada uno hace para el logro del objetivo, identificar la contribución individual a la tarea destinada, así como el apoyo mutuo, como condición básica para la retroalimentación y valoración personal hacia los compañeros. (cfr. Díaz:2002)

Habilidades interpersonales y de manejo de pequeños grupos. Aquí se pone en práctica el establecimiento de relaciones sociales, donde los alumnos demuestren ciertas disposiciones, actitudes y valores hacia el trabajo con el grupo, logrando un trabajo cooperativo a través de la confianza, comunicación y el apoyo mutuo. (cfr. Díaz:2002)

Procesamiento en el grupo. El grupo necesita reflexionar, analizar y criticar el trabajo que ha realizado, considerar las actividades y actitudes que favorecen o perjudican el proceso y con esto decidir las acciones que se seguirán llevando a cabo. (cfr. Díaz:2002)

Un grupo de aprendizaje puede establecer lazos de interdependencia afectivos y emotivos, los cuales favorezcan el trabajo a través de una interacción cara a cara en la cual los integrantes del grupo se involucren significativamente con los demás miembros, así como el hecho de responsabilizarse por el trabajo que realizan y valorarlo

analizándolo, criticando lo que salió bien y lo que no, para corregir ciertos errores, adquiriendo con esto una serie de habilidades para el trabajo con el grupo.

El aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo acabado, de una persona que lo posee a otras que no lo tienen sino que aquí se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio, por lo tanto es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones involucrando a la totalidad del grupo. (cfr. Santoyo:1981).

El aprendizaje grupal es como un proceso que nos permite explicar los fenómenos grupales que van aconteciendo y desde donde se definen los principios que orientan objetivos, tareas y funciones de los participantes, logrando un *trabajo* entre los integrantes del grupo y el profesor. Involucra un proceso conjunto, el cual da pauta a aprender a partir de los obstáculos que se presentan dentro del grupo; es decir, que dentro de un grupo de aprendizaje, los propios miembros del grupo pueden en algún momento equivocarse en la concepción sobre un contenido o tema y, a pesar de esta situación, grupo y docente están dispuestos a *sacar* del error a dichos compañeros, tomando esta situación como etapas del proceso educativo, y a partir de las cuales también aprendemos.

Este aprendizaje retoma las emociones del grupo. De manera que cada integrante se sienta cómodo y se le permita trabajar con sus compañeros. El sujeto no se puede separar de lo emocional porque este aspecto es una parte sumamente importante del ser humano.

De acuerdo con esto, el aprendizaje grupal se retoma como la posibilidad de comprender las emociones que experimentan cada uno de los integrantes del grupo, reconociendo la diversidad del grupo y poniendo énfasis en la empatía; es decir, logrando que cada uno de los participantes reconozcan la postura de los otros y se pongan en su lugar antes de emitir un juicio.

El aprendizaje grupal requiere de la interactividad entre los integrantes, en donde cada uno de los miembros del grupo se le reconozca pero también, donde los miembros del grupo interactúen con el objeto de estudio, lo cual les permita a su vez obtener diferentes ideas con respecto al contenido y a su vez, elaborar nuevos juicios.

Desde el punto de vista de los grupos operativos el proceso de enseñanza se mira como un fenómeno en el cual están involucrados docentes y alumnos, en donde el docente abandona el *status* de superioridad y decidirse por adoptar una actitud de constante aprendizaje junto con los alumnos, hasta el grado de decir “no sé”; es decir, acepta que en determinado momento no conoce profundamente un tema y puede aceptarlo frente a los alumnos.

Esta situación crea un grado de confianza entre el alumno y el docente; ya que no se le ve, a éste último, como la persona que lo sabe todo sino que se le considera como un sujeto con más conocimientos que los alumnos, pero a la vez como un ser humano que se encuentra frente a otros seres humanos. (*cfr.* Bleger: 1992)

Desde esta perspectiva se retoma al ser humano en su totalidad. Se considera que para que el alumno aprenda debe resolver primeramente dentro del grupo, una serie de situaciones o contenidos latentes que pueden estar afectando emocionalmente.

Por otra parte, desde el constructivismo es visto como un proceso en el cual esta presente el docente y los alumnos, dado que estos vienen a formar la parte central del proceso.

Así, la enseñanza no debe separarse del aprendizaje, dado que este último constituye la meta de la educación y la enseñanza viene a entenderse como el medio que posibilita el aprendizaje.

Estos dos factores; es decir, la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso que está inmerso en un triángulo interactivo, en donde están presentes los contenidos

escolares, el alumno y el docente; porque para que se logre un aprendizaje es necesario considerar que existen una serie de contenidos escolares, los cuales fueron contruidos y organizados socialmente. Tomar en cuenta que el sujeto realiza una actividad constructiva de esos contenidos y por otra parte, que el profesor desempeña un papel fundamental en este proceso, dado que es quien se encarga de guiar y orientar de cierta manera la actividad mental que realizan los alumnos para que a su vez puedan comprender los contenidos escolares. (cfr. Coll: 2002)

En este sentido, considero que esta perspectiva de mirar al sujeto nos permite comprenderlo desde otra mirada; es decir, entenderlos tanto a él como al docente, como sujetos activos en constante aprendizaje, capaces de construir nuevos conocimientos y con necesidades particulares que los posibilita conformarse como seres humanos.

2.2.2. Interactividad como proceso de intercambio de ideas.

Para abordar el proceso de interactividad que se lleva a cabo durante la situación educativa, es necesario mencionar la razón por la que se le denomina de esta manera y no interacción como constantemente se había mencionado. De acuerdo con Colomina, Onrubia y Rochera es relevante redefinir conceptualmente el ámbito de indagación del análisis de la *interacción*, propio de las investigaciones centradas en el *proceso-producto*, lo que supone desplazar el análisis de la interacción al análisis de la interactividad. Desde esta perspectiva el término interacción se asemeja a la postura que reconoce el proceso educativo en razón de una díada *proceso-producto* y que, de acuerdo con estos autores, aparece limitada en tres aspectos básicos:

“No tiene en cuenta los procesos intrapsicológicos (procesos cognitivos, afectivos, emocionales y motivacionales que intervienen en la construcción de significados) que median el aprendizaje de los alumnos.

“Presenta al profesor como un técnico que debe llevar a cabo su tarea mediante la aplicación lineal de una determinada forma de proceder.

“El postulado *proceso-producto*, no resulta sostenible desde una caracterización cognitiva y constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Colomina, Rochera y Onrubia: 2001, 443).

En este sentido y de manera muy particular la concepción que se tenía sobre la interactividad no retomaba como factor indispensable la parte afectiva del alumno dentro del aula. Éste será visto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en un segundo término, así que el foco de atención era el docente. De esta manera, se dejaba de lado si el alumno se encontraba en condiciones favorables para aprender dentro o fuera de la institución educativa, había vivido alguna situación que le afectara emocionalmente y por tanto, que impactará en su rendimiento académico.

Cuando se habla de interactividad tenemos que referirnos a una serie de factores donde se toma como eje “...la actividad mental constructiva del alumno, contemplando tanto la actividad educativa del profesor como las características de las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en el aula” (Colomina, Rochera y Onrubia: 2001, 443).

En este sentido el abordaje de la problemática educativa se orienta hacia la interactividad porque retoma de manera global una serie de elementos en el cual está inmerso el sujeto, por lo tanto, tiene un carácter interpersonal, social, cultural, por lo que a su vez está gobernado por factores cognitivos, situacionales y contextuales.

Desde esta visión, y bajo mi propia perspectiva, la interactividad supone una relación activa entre sujetos y entre sujeto-objeto; es decir, durante este proceso se evidencia la reciprocidad entre dos sujetos y el objeto de estudio, donde ambos sujetos establecen una comunicación mediada por el objeto.

Algunos rasgos y dimensiones que la caracterizan son los siguientes:

- La interactividad nos remite a la articulación de todas aquellas actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o tarea específica dentro del ámbito educativo.
- Hablar de interactividad implica reconocer que existe una articulación e interrelación entre las acciones del profesor y de los alumnos, las cuales giran en torno a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje.
- Es necesario reconocer que existe la presencia de una *dimensión temporal* para entender lo que hacen o hará cada uno de los participantes y la relevancia que para ello tiene la relación establecida con los otros.
- Se llevan a *cabo intercambios comunicativos cara a cara* entre profesores y alumnos; es decir, durante este proceso se lleva a cabo una serie de reciprocidades entre los integrantes, sean estos afectivos, intelectuales, etc. Lo cual permite a los miembros del grupo aprender de manera conjunta gracias a las aportaciones y apoyos que brinda el grupo.
- *La interactividad, también supone un doble proceso de construcción;* es decir, un proceso de construcción del aprendizaje que llevan a cabo los alumnos y un proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesor y alumnos. En este sentido se habla de un proceso entre el profesor y los alumnos, donde el maestro sirve de guía apoyándolos en las dificultades a las que se enfrentan, de manera que en esta parte tanto los alumnos aprenden del maestro como el maestro de los alumnos y por otra parte el siguiente proceso tiene que ver con el aprendizaje conjunto que el grupo lleva a cabo en su totalidad, es decir, se aprende a partir de las aportaciones de los propios integrantes del grupo.

Por tanto, la interactividad es aquella situación colectiva o grupal que revela todas las formas de organizar las actividades en el contexto de un trabajo conjunto y que se encuentra regulada por un conjunto de normas (*cfr.* Colomina, Onrubia, Cochero: 2001).

Así vemos que la interactividad aborda todos los ámbitos en los cuales se encuentra inmerso el alumno, lo que le permite al sujeto mirarse en un ambiente favorable, dado que dentro de éste se le respeta, valora, comprende y guía para lograr una formación integral. Considero que el proceso de interactividad evita que el alumno sienta angustia, desconfianza, inseguridad y timidez, dado que durante este caso, los alumnos reelaboran sus ideas con el apoyo del profesor y el ambiente en el que se encuentra, le permite aprender cada vez más, situación que a su vez le proporciona seguridad y confianza al sujeto. Esta situación facilita el hecho de comprender ciertos estados de ánimo de los alumnos, ya sea de manera personal o grupal a través del trabajo cooperativo dentro del aula.

La interactividad, también supone un proceso de socialización, en donde todos los integrantes del grupo interactúan constantemente compartiendo una serie de significados y actividades que les permiten aprender. Este proceso de socialización, nos posibilita incorporarnos a una determinada sociedad y cultura de la cual llegamos a formar parte. De esta manera, el grupo es un contexto específico, irrepetible, que inicia y acaba en un determinado momento. Genera un temporal lapso en el cual ocurren una serie de situaciones, se reconocen todas las potencialidades de cada uno de los sujetos (cognitivas, emocionales, sociales, culturales, etc.).

Dentro del grupo la dimensión subjetiva forma parte de la producción colectiva. En ella, cada uno de los integrantes del grupo experimenta una serie de sensaciones y situaciones personales que orientan el trabajo, lo que a su vez permiten tener un encuentro consigo mismo y con los demás.

Cabe destacar que la interacción implica un proceso fundamental y este se refiere a la socialización. Ésta la entendemos como “el proceso que transforma al individuo

biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. Con la socialización el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como un miembro efectivo de los grupos y la sociedad global.” (cfr. Diccionario de las Ciencias de la Educación).

Al respecto Coll menciona que “la socialización es el proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura”. En este sentido el sujeto no podría tener un desarrollo personal si no opera bajo una sociedad y una cultura establecida, dado que no estaría formando parte de un grupo humano en el cual se reconociera a sí mismo con sus propias capacidades y limitaciones. Bajo esta perspectiva el sujeto se reconoce a sí mismo y se inserta en un grupo social del cual espera recibir apoyo y la oportunidad para satisfacer necesidades de distinta índole, de la misma manera, se incorpora al grupo constituyéndose en un integrante con posibilidades de cubrir las expectativas de los demás. Esta serie de vínculos que establece con los otros, se construyen sobre la base de la confianza mutua, la cual tiene su origen en los primeros lazos que se construyen con los sujetos más cercanos a su existencia, el primero es la madre o en su caso quien lleva a cabo esa función (Coll: 2002, 175).⁸

Es decir, desde que el niño tiene sus primeros contactos con sus progenitores, establece un tipo de interacción, en donde lo proveen de satisfactores a las primeras necesidades físicas, como el cuidado y la alimentación; pero simultáneamente también se satisfacen sus necesidades emocionales como la seguridad y confianza que inspiran en el niño. En este sentido, estos factores emocionales servirán de base para que el niño en su vida posterior se sienta aceptado o rechazado en cualquier ámbito.

⁸ Las “madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante este tipo de manejo que en su cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura. Esto crea en el niño la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de ser “aceptable”, de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno llegará a ser”. (Erikson: 1983, 224)

En este sentido, el sujeto se encuentra en un espacio en el cual puede convivir con los demás es la escuela, en donde aprende a interactuar con los demás miembros del grupo a reconocer sus alcances y limitaciones; es decir aprende a conocerse y puede mirarse como un ser diferente dado que tiene características particulares, pero a la vez igual a los demás, en tanto que tienen las mismas oportunidades y pertenecen a un contexto social particular. Sin embargo esas características personales se resignifican, adquieren un significado distinto en tanto el sujeto interactúa con los demás y aquellos le devuelven una imagen de sí mismo, que puede o no agradarle.

Dentro del aula escolar los procesos de socialización se expresan mediante la interacción alumno-alumno y docente alumno. En el primer aspecto los alumnos comparten formas de ser y actuar, así como una serie de códigos que les permiten comunicarse. En el caso de la interacción entre docente y alumno, se tiene una visión polarizada ya que por un lado se establece un grado de distancia entre el docente y el alumno, dado que la figura que denota la presencia del docente conduce a un estado de poder y por tanto puede generar desconfianza por parte del alumno. Sin embargo existe otro tipo de interacción entre docente y alumno; la cual puede estar caracterizada por un alto nivel de confianza, situación que, en determinado momento puede orillar al alumno a idealizar al docente, juega un papel relevante en la medida en que eso orienta el acompañamiento de los alumnos y lleve a cabo procesos de aprendizaje favorables, en donde más que repetir información y memorizarla, podrá propiciar el trabajo conjunto, en el cual se involucren cada uno de los integrantes del grupo.

Así, cada uno de los integrantes del grupo llegará a construirse como una persona igual a las otras, con los mismos derechos y obligaciones dentro de la escuela y sociedad, pero al mismo tiempo diferente, debido a que cada uno posee rasgos y características particulares de acuerdo a su identidad personal.

En este sentido la socialización, es un proceso indispensable, pues es a partir de la interacción que se involucra e inserta a cada uno de los miembros del grupo a una sociedad y a una cultura específica.

2.2.3. Comunidades de aprendizaje, alternativa para el trabajo grupal.

El grupo escolar puede considerarse una comunidad de aprendizaje, en la medida en que ésta remite a un conjunto de personas que comparten una serie de características sociales y culturales, donde los integrantes del grupo adquieren conocimientos gracias a los intercambios e interacciones que establecen entre sí.

El grupo escolar estaría formando una comunidad de aprendizaje, en el momento en que logra un grado de confianza, integración, apoyo mutuo y trabajo cooperativo. Esto le facilitará el que cada uno de los integrantes del grupo adquiera un nivel de conocimiento adecuado, sin olvidar que para esto es necesario que los integrantes cooperen con los conocimientos que cada uno posee.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan en primer lugar, porque cada integrante de acuerdo a sus conocimientos previos sobre un área determinada podrá colaborar con el grupo aportando sus ideas. En segundo lugar, porque el grupo llega a adoptar ciertos códigos, hábitos, normas, estilos, etc. los cuales constituyen la particularidad del grupo.

Cuando Lacasa retoma de Rogoff, ambos coinciden en la noción de comunidad de aprendizaje, pues esta basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad sociocultural” Desde esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje nos remiten a pensarlas como un grupo de personas que desempeñan diferentes actividades que operan en beneficio del colectivo y a su vez están aprendiendo del otro (Lacasa: 2002, 605).

En este sentido, esta idea difiere notablemente de aquellas posturas que consideran que dentro de un grupo, es necesaria la presencia de un experto que señale en todo momento cómo se ha de aprender y hacer las cosas. Por tanto, la escuela como la

familia surgen como un espacio donde los miembros de la misma aprenden. Estas instituciones en determinado momento se pueden entender como una comunidad de aprendizaje en tanto que, en cada una de ellas, los integrantes de ambas pueden operar en beneficio de la misma, aún cuando el aprendizaje que se obtiene en ambas instituciones sea totalmente diferente (*cf.* Lacasa 2002).

2.2.4. Los enfoques de aprendizaje como formas para la de adquisición del conocimiento.

Inscrito en el contexto de la institución educativa, el grupo escolar tiene como objetivo primordial el aprendizaje, esa es su tarea; sin embargo, en todos los niveles educativos existen diferentes maneras de aprender y ello varía de acuerdo a los propósitos individuales de cada estudiante. Podemos encontrarnos con aquellos que aprenden sólo para pasar un examen; o por el contrario, quienes aprenden de manera significativa, interesándose por los contenidos. De manera que para esclarecer qué tipo de aprendizaje se puede lograr dentro de un grupo se llevó a cabo una revisión sobre los diferentes enfoques de aprendizaje que los alumnos suelen desarrollar dentro de una institución educativa.

Puede entenderse como enfoque de aprendizaje a “la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo, que incluye simultáneamente consistencia y variabilidad”. Es decir, los enfoques de aprendizaje nos remiten al propósito u objetivo que tienen los estudiantes cuando aprenden determinados contenidos; por lo que de acuerdo con la finalidad que persigan en el momento de aprender asumirán uno u otro enfoque. Por ejemplo, si el alumno tiene toda la intención de aprender más que obtener una buena calificación, adoptará un enfoque profundo; por el contrario, si sólo desea acreditar la asignatura adoptará un enfoque superficial (Pérez: 2001, 387).

Es necesario mencionar que existen tres tipos de enfoques de aprendizaje, éstos son: enfoque profundo, enfoque superficial y el más reciente, el enfoque estratégico, el cual se concibió después de la información que ya se tenía sobre los dos enfoques

anteriores y como consecuencia no se mostró como un enfoque de aprendizaje, sino de estudio, dado que está orientado a las diferentes formas en que los alumnos pueden optimizar su tiempo y esfuerzo para obtener los mejores resultados (numéricos para la acreditación) en un curso.

El enfoque profundo se caracteriza porque la intención de los alumnos es “comprender el significado del artículo, interactuando activamente con los argumentos del autor y relacionándolos con el conocimiento previo y la propia experiencia” (Pérez: 2001, 387). De manera que los planteamientos de este enfoque conformarían el ideal del ámbito educativo, en donde los alumnos tuvieran como principal intención, aprender y comprender, significativamente, los temas que se les presentan en la escuela.

El enfoque superficial, se basa en la memorización de la información. Fragmentando la que se considera importante, y es guiado por los requerimientos específicos de la tarea sin tener en cuenta otras condiciones. Es decir, en este enfoque el alumno tiene como intención primordial acreditar una materia y librarse del curso, sin interesarse realmente por aprender. Este enfoque es utilizado frecuentemente cuando una asignatura y sus contenidos resultan totalmente ajenos al estudiante y por tanto, no le interesan.

El enfoque estratégico, se le ha llegado a considerar como un enfoque de estudio. “El interés del alumno es obtener el mejor resultado posible en la evaluación y por lo tanto la intención del estudiante se centra en la organización efectiva del estudio”. (Pérez: 2001, 387).

Cabe destacar que, dentro de un grupo escolar, gracias a la cooperación de cada uno de los miembros del grupo y realizando una serie de actividades en conjunto para el logro de la tarea se logra un aprendizaje profundo y estratégico; en donde los alumnos realmente se interesen por comprender los contenidos al relacionarlos con sus experiencias previas y organizando de manera estratégica su tiempo y recursos para el logro de la misma.

Y es que desde el momento en que sus integrantes se disponen a trabajar conjuntamente, están en mejores condiciones para resolver los conflictos cognitivos que se presentan dentro del mismo, mirando el aprendizaje desde una visión constructivista; la cual está enfocada a aprender de manera significativa, siempre considerando la importancia de los estados emocionales de los integrantes del grupo, sin dejarlos de lado como si el sujeto no experimentará emociones que pueden afectar su aprendizaje.

CAPÍTULO 3. LECTURA EN VOZ ALTA, UNA POSIBILIDAD PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

3.1. La situación educativa como campo de intervención.

El diseño de una propuesta de intervención en un grupo particular implicó conocer con detalle la situación educativa en la que se encuentra inmerso (contexto institucional) y la dinámica grupal que han ido construyendo sus integrantes. Lo anterior favoreció la elaboración de un diagnóstico para reconocer aciertos y dificultades educativas. El trabajo de campo, tuvo la intención de acercarme al contexto escolar para ubicar las problemáticas dentro del grupo.

Fue necesario utilizar la observación directa del trabajo docente en el aula, el registro de algunas escenas y la aplicación de algunos instrumentos que permitieron un acercamiento con varios estudiantes del 4º grado de educación primaria.

El constructivismo, como referente teórico, me permitió tener opciones de estudio para esta situación. Se retoma el aprendizaje cooperativo y algunas características de éste, como por ejemplo: la tutoría entre iguales, la colaboración entre iguales y la co-construcción para lograr el aprendizaje significativo.

Una de las problemáticas encontradas en la situación educativa, fue el caso de la *lectura en voz alta*. Se revisaron los elementos necesarios para una adecuada lectura en voz alta como la fonología, los signos de puntuación y la prosodia.

A partir del diagnóstico y de la indagación teórica se procedió a diseñar la Propuesta de Intervención, la cual tiene como propósito contribuir didácticamente con la enseñanza de los contenidos de la materia de español, específicamente al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades para la lectura en voz alta. Se consideraron los determinantes del contexto grupal, de la dinámica escolar y el papel que juega la subjetividad de los participantes. Para tal efecto se procedió a la elaboración de un

taller, cuyos contenidos, secuencia y aplicación didáctica indican las actividades que podrían llevarse a cabo en grupos de ese nivel educativo.

3.1.1. Descripción de la comunidad educativa.

La escuela en donde se llevaron a cabo las observaciones estaba conformada por trece salones, un aula para computación, otra para la dirección, baños para niñas y otro para niños. La mayoría de los niños viven en los alrededores de la institución y por lo regular son de bajos recursos económicos. Regularmente hay dos grupos por grado, a excepción del primer grado, en donde hay tres grupos. Cabe destacar que esta escuela atiende dos turnos, el matutino y el vespertino.

El grupo de 4° A estaba conformado por 11 hombres y 14 mujeres. El grupo de 4°B estaba conformado por 13 hombres y 15 mujeres. Una de las razones por las que elegí ese grupo, fue porque durante este momento los niños tienen la capacidad de estructurar su pensamiento de una manera más lógica, por lo tanto, al ordenar de esta manera sus ideas, están en condiciones de expresar todo aquello que piensan y sienten.

Así, el turno se seleccionó por razones personales, dado que ese lapso de tiempo era el único que tenía disponible para llevar a cabo el trabajo de campo. En este sentido cabe destacar que en primera instancia se tenía contemplado observar en un sólo grupo, pero por petición de la directora, accedí a observar en los dos grupos.

3.1.2. Diseño y realización del trabajo de campo.

El diagnóstico que se llevó consistió en la observación del trabajo en el aula de dos grupos de cuarto grado de primaria del turno vespertino en la escuela José Dávila, Colonia Ampliación del Rodeo en la Delegación Iztapalapa. En ambos grupos se realizaron observaciones directas del trabajo docente del 27 de marzo al 3 de abril del

2006, durante 1 hora, en el horario de 14:30 a 15:30 en el grupo de 4º “A” y 15:30 a 16:30 en el Grupo de 4º “B”.

Este horario se adaptaba a mis tiempos para llevar a cabo este trabajo, así como el hecho de que en ese horario contaba con el apoyo de la directora. Sin embargo, en ciertas ocasiones la observación iniciaba cuando los alumnos ya habían empezado sus actividades.

Las entrevistas se llevaron a cabo después de realizar las observaciones, lo cual me permitió percatarme de quiénes eran los niños que estaban experimentando momentos difíciles dentro del aula, como el hecho de no querer participar en clase o ser evidenciados recurrentemente porque se ausentaban en clase o por no tener el mismo nivel cultural y académico.

El tiempo planeado para cada entrevista fue de 15 minutos como máximo, debido a que era una entrevista abierta, los niños se extendían demasiado en sus historias personales. Ante esta situación, no podía coartar su palabra debido a que lo que me interesaba era comprender la historia dentro y fuera del contexto educativo.

Durante las entrevistas pude percatarme de que la mayoría de los niños son de escasos recursos; algunos de familias desintegradas, en donde en casi todos los casos son los mayores de varios hermanitos por lo que esta carga recae en ellos haciéndose responsables a temprana edad de algo que no les corresponde como el cuidado de sus hermanos menores. Esto origina que en la escuela, ellos se muestren indiferentes ante los contenidos escolares, dado que su preocupación es pensar de si habrá que darle de comer a sus hermanos o si su progenitor llegará o no a casa.

Frecuentemente estos niños son señalados por algunos de sus compañeros como: sucios, burros, groseros, etc., lo cual da cuenta de que el grupo no puede ponerse en el lugar de su compañero, debido a que es algo que no ha aprendido: reconocer al otro y tolerar los diferentes estados de ánimo de los demás.

El trabajo de campo incluyó una entrevista a las maestras, la cual fue realizada después de las observaciones y entrevistas a los niños. Fue necesario planear un cuestionario que me sirviera de guía para el trabajo. El cuestionario se constituyó a través de preguntas *abiertas*, para que la maestra pudiese expresar sus opiniones libremente acerca del tema de las emociones.

El cuestionario, como lo menciona Rodríguez es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, en esta investigación las preguntas del cuestionario se orientaron hacia la posibilidad de que tuviesen un impacto en la mejora del trabajo docente y del trabajo con los grupos escolares (Rodríguez: 1999, 185).

Para el cuestionario se abordaron las siguientes nueve preguntas abiertas:

- ¿Qué opina acerca de los estados de ánimo de sus alumnos?
- ¿Los diferentes estados de ánimo de sus alumnos afectan su aprendizaje?
- ¿En su salón hay niños tímidos? ¿por qué cree usted que suceda esto?
- ¿Todos sus alumnos participan con regularidad?
- ¿Qué nos puede sugerir cuando los niños no entienden un tema?
- ¿En qué momentos, en particular los niños se angustian?
- ¿Esto dificulta su rendimiento escolar?
- ¿Qué podemos hacer al respecto?
- ¿Cómo se le puede llamar la atención sobre determinadas conductas a los alumnos?
- ¿Pueden los niños llegar a sentir miedo en la escuela? ¿Por qué o frente a qué situaciones?

De esta manera se consideró pertinente hacer uso de instrumentos que me permitieran dar cuenta de por lo menos una parte de la realidad educativa.

3.1.3. La singularidad de los instrumentos.

Frente a la necesidad de observar las rutinas escolares, recurrimos a la revisión de las ventajas que nos proporcionan los sistemas de observación. Al respecto encontramos que existen *sistemas cerrados* y *abiertos*. Los primeros se caracterizan por estar constituidos por un número finito de categorías o unidades de observación prefijadas, que se excluyen mutuamente y no aceptan alteraciones en el momento en que se está llevando por ello, los datos se registran en vivo y en el orden en que se producen. Cada conducta se registra en una sola categoría. Los *sistemas abiertos* se distinguen de los primeros porque si bien inicialmente se construyen a partir de categorías prefijadas para describir conductas o fenómenos, aceptan la incorporación de otras tantas en la medida en que la situación observada lo requiere, se registran conductas o fenómenos individuales mediante el uso de más de una categoría, se registran patrones de conducta y además son generativos, puesto que se pueden agregar nuevas variables durante el proceso de análisis (cfr. Postic: 1992).

A partir de las características de ambos tipos de sistemas se procedió al diseño de los instrumentos más adecuados para las situaciones y contextos que se iban a observar.

De acuerdo con las características de los *sistemas cerrados* y de la propuesta de Flanders, se diseñó una rejilla, a la que se le hicieron algunas modificaciones con respecto a lo que se necesitaba observar. La rejilla retoma la complejidad de la interacción dentro del aula. Este sistema consta, de manera general, de diez categorías: siete son destinadas para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y una para el silencio. En este caso se incluyeron algunos indicadores con el objetivo de conocer el desempeño tanto de la maestra como de los alumnos (cfr. Flanders: 1977).

Si bien, la observación estuvo centrada en la interacción del grupo y de su docente, en las dificultades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, pusimos especial atención en los problemas que tenían los niños cuando tenían que leer en voz *alta*. En el caso de este instrumento se observaron los indicadores que permitieron percatarse

de las dificultades escolares y de aprendizaje que tenían los niños, y en particular, para leer en voz *alta*. Estas fueron:

Conductas centradas en la docente:

- *Alaba o anima:*
 - *Premia verbalmente o con buenas notas a los alumnos que trabajan bien*
 - *Castiga verbalmente, con malas notas o dejando sin recreo a quien no trabaja bien*

- *Acepta o utiliza ideas de los alumnos*
 - *Cuando son correctas*
 - *Las incorrectas las reflexiona con el grupo o las evita*
 - *Acepta o elimina participaciones*

- *Respuesta del alumno*
 - *Si es correcta es alabada*
 - *Si es incorrecta es criticada y evidenciada ante los demás.*

Conductas centradas en el alumno:

El alumno inicia el discurso

- *Habla fluidamente*
- *Se muestra inseguro, ansioso, tímido o se avergüenza*

Conducta generalizada:

Silencio o Confusión

- *No saben*
- *No quieren hablar*
- *No deben hablar*
- *No pueden hablar*

Tomando en cuenta las ventajas de los sistemas abiertos para la observación y el registro de la situación educativa, se utilizó el *registro narrativo*, pues ello permitiría hacer una descripción de los fenómenos observados y de igual manera explicar aquellos comportamientos o actitudes que se llevaran a cabo en el contexto de la situación educativa cotidiana a través de las cuales se explicitase la problemática nuclear para el diseño de nuestra propuesta de intervención, las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dinámica de la interacción en el contexto del grupo escolar y su interrelación con un problema en particular, la lectura en *voz alta*.

Los indicadores que me permitirían percatarme de esos aspectos, fueron:

☞ Conductas

Docente:

Verbales

- Expresiones textuales
- Nivel de voz (alto o bajo)
- Orden en que toma la palabra en el grupo

No verbales

- Gestos que emite a los alumnos
- Movimientos del cuerpo
- Forma en que mira a los alumnos
- Desplazamiento por el aula.

Alumnos

Verbales

- Expresiones textuales

- Nivel de voz que utiliza para dirigirse a sus compañeros y a la maestra (alto o bajo)
- Quién habla
- Orden en que se toma la palabra

No verbales

- Gestos
- Forma de mirar a los compañeros y a la maestra
- Movimientos de manos y pies
- Desplazamiento por el aula.

∞ Dinámica del grupo

- Estado de motivación del docente y los alumnos
- Hay diferencias entre los alumnos
- Roles del grupo
- Dificultad para realizar actividades

3.1.4 . Diagnóstico de la problemática educativa.

De acuerdo a lo observado fue evidente que dentro del grupo de cuarto grado están latentes situaciones que tienen que ver con el hecho de que las docentes no saben guiar un trabajo grupal, dado que difícilmente motivan al grupo para que interactúe con sus compañeros en beneficio del propio grupo.

Así constantemente se tiende a individualizar el trabajo dentro del aula; desde el momento en que una de las maestras impiden que una niña ayude a su compañero para trabajar.

Esto a su vez genera que los integrantes del grupo no confíen más que en su grupo de amigos y por tanto, se limiten a conocer sólo a ese pequeño grupo, en lugar de conocer y reconocer a todo el grupo.

Esta situación impacta en el grupo; su intolerancia con los demás es un factor que notablemente impacta en los integrantes del grupo.

También se encontró que en el grupo hay problemas relativos a los contenidos escolares. Así se evidenció que el grupo tiene dificultades para la lectura en voz alta. La maestra difícilmente hace uso de estrategias para abordar la problemática, esta labor la deja como una tarea extra para el grupo; el cual muchas veces no sabe cómo enfrentarse a esta situación pues no se encuentra habilitado para desarrollar esa habilidad.

3.1.5. La complejidad de la situación educativa. *Algunas reflexiones.*

A partir de estas observaciones pude percatarme de algunas dificultades escolares que presentaron los estudiantes, particularmente, en 4º grado. Cabe señalar que este grupo al iniciar el ciclo escolar, quedó integrado por estudiantes que a su vez pertenecían a los grupos 4º “A” y 4º “C” Este tuvo que adaptarse a la nueva situación: nuevos integrantes, nueva maestra, y nueva aula. Las nuevas condiciones también afectaron el desempeño docente, pues la maestra se encontraba con un grupo más numeroso y desconocía, por lo menos, a la mitad de los alumnos.

Constituir un nuevo grupo en estas condiciones, repercute en la atención de la maestra, hacia aquella parte del grupo que desconoce, bajo el supuesto de que los aprendizajes adquiridos en años anteriores, son menores a los alcanzados por el grupo conocido.

Esta situación nos remite a las expectativas del docente sobre sus alumnos; ya que en cierto sentido la maestra confía en que su grupo actuará de una u otra forma dentro del

aula. Sin embargo, cuando aquellas expectativas no se cumplen, es decir cuando el alumno no responde al docente, éste puede llegar a frustrarse, debido a que sus expectativas no son logradas. Como por ejemplo se evidenciaba con los nuevos integrantes del grupo a quienes la maestra desconocía.

En este sentido, el hecho de que al inicio del ciclo escolar haya habido modificaciones en el grupo, afecta el trabajo de la maestra, porque se había empezado a establecer una relación de reconocimiento e identificación con el grupo.

Otras reflexiones generadas a partir de la observación realizada al grupo citado se refieren particularmente a la dinámica generada a partir de la organización que la maestra ha hecho con respecto a la disposición del espacio áulico. El grupo se encuentra organizado en cuatro filas, dos destinadas para los niños callados y tímidos; otras dos, que se ubican cerca de la maestra y en donde se sientan los niños que platican mucho y los que se *“portan mal”*. Pese a esto, parece ser que las filas de los callados y tímidos ya no lo son tanto, puesto que una de esas filas en donde se sientan alumnos del sexo masculino, platican demasiado y la maestra constantemente les llama la atención. La mayoría del grupo se sienta con un compañerito del mismo sexo y por tal motivo existe una fila completa de niños varones. Por su parte, las niñas tienden a sentarse con otra niña, por lo regular con su amiga o con la que mejor les simpatice.

En una primera impresión, nos podemos percatar de que el grupo está dividido en subgrupos, los cuales son *etiquetados* como los *consentidos* de la maestra. Ahí se encuentran los (las) hijos (as) de las maestras o licenciados que son muy pocos (4 aproximadamente), los callados y tímidos, los platicadores y los agresivos. A partir de esta *clasificación*, manifiestan rechazos y aceptaciones de los niños hacia la maestra; de la maestra hacia los niños y de los propios alumnos entre sí. Se evidencian las aceptaciones entre algunos alumnos gracias a la clasificación que se ha hecho en el grupo, pero en esta situación, también algunos niños viven rechazo por sus propios compañeros y por la maestra. Ante esto, la relación con la maestra es inestable dado que en algunos momentos, y bajo la relación que establece con algunos niños, se

muestra comprensiva y cariñosa; pero en otras ocasiones se mantiene distante, malhumorada, por lo que frente a cualquier conducta no aceptada por la maestra reprende al grupo. Esto causa molestia y angustia en algunos niños, dado que desconocen el estado de ánimo de la maestra cuando entra al salón de clases.

En el caso del grupo de 4°B, sus integrantes tienen una distribución distinta. Estos son capaces de apropiarse del espacio áulico, en dónde sentarse y por tanto el grupo se ubica, aparentemente, en un lugar diferente. En algunas situaciones sus integrantes se sientan con su mejor amigo (a) y en ocasiones con otros compañeros.

En la cuarta observación fue muy interesante percatarse cómo la distribución del grupo era totalmente distinta a las otras sesiones. El mobiliario y el grupo estaban alrededor del salón. Es decir, formaba un semicírculo y el centro del aula estaba totalmente desocupado. De modo que todos los integrantes del grupo podían mirarse de frente. Según testimonios del grupo, ésta distribución fue propuesta por un compañerito. Este podría estar adquiriendo el rol de líder, dado que siempre está proponiendo nuevas ideas en función del un bienestar en primera instancia personal y que posiblemente podría convertirse en un beneficio grupal.

Con respecto a la lectura en voz alta, ambos grupos 4° "A" y 4° "B" mostraron que sus integrantes tuvieron dificultades para llevar a cabo la actividad cuando ésta consistía en el ejercicio sobre las "selvas, bosques y climas". Se llevó a cabo una dinámica muy particular. Cada integrante del grupo leía un párrafo muy corto y luego cedía la palabra a su compañero. De esta manera ningún niño se quedaba sin leer y a su vez todo el grupo tenía que estar atento a la lectura. Esto represento una oportunidad para que el grupo asumiera la lectura en voz alta, con un nivel de confianza en virtud de que el ritmo del ejercicio era ya conocido. Así se garantizaba que la lectura se realizara lo mejor posible.

Sin embargo en el grupo de 4° "A" observamos escenas que ilustran con precisión el contexto escolar sobre el cual se expresan elementos constitutivos de las dificultades

del grupo de aprendizaje, de la dinámica grupal y de la estrategia didáctica para ejercitar la lectura en voz alta, mismas que a continuación se describen.

En una primera sesión de observación, la lectura en voz alta se llevó a cabo después del recreo e inmediatamente de algunos comentarios acerca de diferentes actividades realizadas anteriormente. Al parecer, el grupo de 4[°]A se burló de algunos niños del grupo de 4[°]B en la ceremonia que llevaba a cabo toda la escuela, por lo que el grupo después de oír las quejas del grupo que toma clase en el salón contiguo, prefirió dedicarse a leer en vez de seguir escuchando reclamos y regaños por parte de la maestra. La maestra le pide al grupo que saque su libro de Ciencias Naturales para revisar el tema de los tipos de Contaminación. En el tema sobre la contaminación por desechos fabriles y por ruido, la mayoría del grupo se entusiasmó. En este momento los integrantes del grupo ocupaban el mismo lugar de siempre, mientras la maestra, se paseaba por el salón observando detenidamente quién platicaba o hacía otra actividad. Frente a esto, la maestra se molestaba al darse cuenta que algunos alumnos platicaban y los que leían, lo hacían mal. La maestra hace algunos gestos como fruncir el ceño, por lo que cuando llamaba la atención a algunos niños, estos se hacían los desentendidos y fijaban su mirada en el libro, mientras los que leían se molestaban cuando la maestra los interrumpía, seleccionando a otros que leían bien.

Debido a que las inquietudes del grupo no son del todo escuchadas por la maestra; éste opta por concluir lo antes posible con la escena bochornosa y prefiere dedicarse a completar la tarea explícita. Bleger menciona que en un grupo suelen ocurrir este tipo de situaciones, las cuales no deben pasarse por alto, dado que esto puede generar angustia o malestar en los integrantes. De modo que resulta necesario resolver la tarea implícita; es decir, todo aquello que no se expone en los planes y programas de estudio, pero que finalmente forma parte del acontecer del grupo, porque de lo contrario el grupo no logrará comprender lo que se le muestra, dado que hay otras situaciones que pueden estar inquietándolo. Con ello refiere a la relación que establecen entre sí los integrantes del grupo, en la que está incluido el docente, a las expectativas mutuas y a la satisfacción de éstas, en la medida en que los integrantes del grupo estén de

acuerdo en la relación que han establecido, en el grado de aceptación mutua, estarán resolviendo la tarea implícita y se encontrarán en mejores condiciones para aprender (cfr. Bleger: 1992).

Esto se presentó cuando la maestra decidió que el grupo empezara a leer y dar por concluida la situación problemática. Pero, el grupo no se encontraba satisfecho con la actitud del docente, dado que aquella situación no pudo resolverse y mientras unos leían otros se dispusieron a platicar posiblemente porque todavía había situaciones que era necesario aclarar.

La segunda ocasión en que el grupo leyó en voz alta, fue después de la clase de música. En esta ocasión se revisaba el tema del Porfiriato, específicamente, el establecimiento y la prolongación de la dictadura de Porfirio Díaz. Se estudiaba la represión de Díaz y la situación económica que se vivía en ese momento. La maestra decidió iniciar la actividad después de enfrentar a una niña de su grupo con una señora de intendencia por haber manchado el piso. Esta situación llevó al grupo a vivir un clima muy particular, pues se mostraba asustado y evitaban la mirada de la maestra debido a que ésta se encontraba muy molesta. Cuando se inició la lectura en voz alta, los niños sacaron inmediatamente el libro y decidieron estudiar olvidando el incidente; sin embargo el grupo posteriormente empezó a bostezar y molestarse porque la maestra reiteradamente evidenciaba a los niños que no sabían leer y elegía a los mismos de siempre para continuar con la actividad.

En esta sesión también era necesario resolver la tarea implícita, dado que el grupo estaba viviendo un momento de tensión con la maestra. Desde la didáctica grupal, era primeramente necesario que se resolviera la situación conflictiva. Esta experiencia le hubiera permitido al grupo formarse, dado que comprendería y asimilaría el hecho desde otro punto de vista y en ese sentido, brindaría al grupo la oportunidad de resolver la situación y aprender sobre los mecanismos que utiliza para establecer sus relaciones (cfr: Zarzar: 2000).

La última vez que los alumnos leyeron en voz alta fue cuando expusieron diferentes temas al grupo. Para llevar a cabo esta actividad, la maestra solicitó a los niños que fueran acompañados por algún familiar, con el fin de que les apoyara cuando el alumno estuviese trabajando frente a todo el grupo. Con esta actividad se iniciaba la jornada escolar y duró varios días, por lo que cuando los niños llegaban a su salón, se incorporaban a sus lugares y se organizaban para la exposición. Algunos de los expositores se veían nerviosos porque constantemente preguntaban a sus familiares si estaban listos los materiales que ocuparían o los premios que darían al grupo. Otros se preocupaban más por repetir su presentación y el contenido del tema. La maestra se mostraba entusiasmada y se incorporaba a su escritorio. Los alumnos que exponían se veían incómodos al estar frente a todo el grupo; algunos se movían repetidamente y otros se quedaban estáticos exponiendo sobre su tema. El resto del grupo se acomodaba en el lugar de siempre y se disponía a poner atención. Había un orden para la exposición por lo que cada uno de los participantes sabían en qué momento participar. De inicio los que exponían se presentaban frente a la maestra, a su grupo y a los padres que acompañaban sólo a los alumnos que expondrían ese día; posteriormente éstos niños empezaban a leer en voz alta el tema, apoyándose de sus padres, quienes daban ejemplos, hacían preguntas al grupo o les solicitaban a algunos niños que participaran ejemplificando lo que habían entendido del tema. Fue en este momento cuando varios niños que exponían además de ponerse nerviosos no leían correctamente.

La didáctica grupal plantea que la exposición de los estudiantes resulta una estrategia adecuada para su formación. Sin embargo, el hecho de que los alumnos sólo se dedicaran a leer frente a todos, no resultaba significativo para los propios expositores y mucho menos para el grupo.

Zarzar menciona que durante una exposición, es necesario que en un primer momento, tanto el grupo como los expositores, revisen el material o la información por abordar durante la exposición. En este sentido, considero que primeramente los alumnos tenían que revisar la información en casa, apoyándose de sus conocimientos previos y en

donde trataran de comprender todo aquello que pudieran. En un segundo momento, los alumnos expositores con la información dominada la transmitirían al grupo, el cual no se mostraría indiferente porque ya se habría dado a la tarea de revisar el contenido del texto (cfr. Zarzar: 2000).

Revisar la información en casa disminuiría la angustia a los expositores. Al tiempo que el grupo se mostraría interesado porque conocería la información; y si en dado momento, el expositor comprendió mal una idea, el grupo podría corregirla o en su caso el maestro, al término de la actividad.

Cabe mencionar que, frente a esta situación, surgieron algunas reflexiones. Lo primero tiene que ver con la puesta en práctica del *enfoque superficial* por parte de los alumnos que exponían, puesto que se hizo evidente la memorización y repetición de información, olvidando la comprensión del tema. Así, los alumnos que exponían con el apoyo de sus padres, intentaban favorecer un aprendizaje significativo en sus compañeros, pero no en todos los casos se logró, dado que como se mencionó anteriormente, algunos niños tendían a leer sólo la información sin comprender realmente lo que se estaba abordando.

En este sentido, Zarzar sintetiza algunos postulados de Ausubel y Rogers sobre el aprendizaje significativo:

“El aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico de la información. El aprendizaje significativo requiere como primera condición, la motivación o el interés por parte del alumno.

El aprendizaje significativo requiere del trabajo activo del alumno sobre la información recibida.

Además de estas coincidencias entre los dos autores, hemos constatado que Ausubel indica la necesidad de ir comprendiendo los materiales vistos, y que Rogers enfatiza la importancia de que esta información sea significativa para la vida real del alumno”.

(Zarzar: 2000, 30)

Las dificultades de lectura en ese grupo se hicieron evidentes en tres momentos. Cuando la maestra revisaba contenidos de Ciencias Naturales con respecto al tema de los tipos de contaminación, cuando revisaban el tema del Porfiriato y cuando los niños exponían el tema del día y recurrían a la lectura de la información que habían preparado para participar frente a todo el grupo. Cabe destacar que para llevar a cabo la lectura en voz alta los temas variaban porque se abordaban contenidos de las diferentes asignaturas, como por ejemplo: español retomando el tema del cuadro sinóptico y los adverbios; de matemáticas haciendo uso de las operaciones básicas, poniendo en práctica la habilidad mental y revisando temas de geometría como el triángulo equilátero y también de civismo al retomar el Artículo 3º Constitucional.

Las habilidades y dificultades para la lectura en voz alta, en el caso del grupo de 4º B sólo se hicieron evidentes en dos momentos: cuando el grupo abordó contenidos de Ciencias Naturales leyendo sobre las “selvas, bosques y climas” y, cuando leían sobre “Los grupos étnicos y lenguas”. Sin embargo, como se mencionaba anteriormente durante esta lectura el grupo no presentó complicaciones significativas, pues se mostraba atento a la actividad y participaba constantemente.

Una de las razones por las cuales considero que se presentó esta situación en el grupo de cuarto grado, fue el que la maestra tomaba en cuenta a todos los integrantes del grupo, lo cual daba pauta para que éstos no se sintieran relegados y por tanto, intimidados ya que, esta era una práctica frecuentemente.

Las observaciones mostraron elementos que se ponen en juego durante el aprendizaje dentro del aula, éstos se refieren a los objetivos institucionales, la dinámica del grupo y a las estrategias docentes.

Los objetivos planteados institucionalmente y curricularmente; se tienen que cubrir dentro del aula. Abordarlos corrobora el buen desempeño docente; así, la maestra

puede justificar su trabajo como docente frente a la institución y a la sociedad, en este caso, con respecto a los padres de familia y sus propios alumnos.

Otro aspecto se refiere a la dinámica del grupo, la cual durante las tres sesiones de observación y específicamente durante la actividad de lectura, giró alrededor de aproximadamente 4 ó 5 niños que *saben leer bien*, y que llevan a cabo esta actividad escolar a elección de la maestra. El propósito es no atrasarse en el tema, mientras que la gran mayoría de los alumnos se queda con las ganas de leer porque constantemente levantan la mano pidiendo que se les permita leer.

Así algunas de las estrategias didácticas de la maestra están enfocadas a la exposición de temas y de igual manera propiciar el trabajo expositivo en los alumnos.

La importancia que la maestra le asigna a la exposición del grupo se relaciona con prácticas pedagógicas innovadoras. Brinda la oportunidad al grupo de experimentar diferentes formas de aprender como el participar delante de todo su grupo, acompañados de algún familiar. Utilizar la exposición, como lo menciona Vega de forma estratégica supone lograr un aprendizaje significativo y que, particularmente en el grupo, al terminar las exposiciones y después de realizarse una serie de preguntas o solicitar participaciones, éste da su punto de vista sobre la exposición dando recomendaciones para que se mejore dicha actividad (*cfr.* Vega: 2005, 8).

Cabe mencionar que con las estrategias que la maestra utiliza para el trabajo con el grupo, recupera formas de aprendizaje que en un momento se consideraron tradicionales: como la exposición, pero que al adicionarle otros elementos llegan a constituir situaciones significativas para los estudiantes; lo cual supone el hecho de reconocer que los maestros son aprendices sociales por lo que cabe prestar atención a su capacidad para cambiar y a sus deseos por hacerlo. Sin embargo, es necesario reconocer que a pesar de ello, dentro del aula se sigue practicando la disciplina con el propósito de evitar ruido o desorden (*cfr.* Hargreaves: 1999, 39).

Ejemplo de ello, fue una escena que se presentó en el grupo de 4°B. La maestra hacía uso de algunos integrantes del grupo para que en su ausencia, éstos se encargaran de anotar en una lista a quienes platicaban, se salían del salón o no trabajaban. El “castigo” era pagar un peso por conductas no establecidas dentro del aula.

Esta situación resultó relevante analizar, dado que por un lado podemos ver que dentro del grupo de 4°B, se hacía uso de algunos medios que en su momento Foucault denominó “los medios del buen encauzamiento”, lo cual le ayudó a la maestra a controlar conductas no deseables (*cf.* Foucault: 2001)

Pero por otra parte y por testimonios de algunos integrantes del grupo, esta situación no fue designada por parte de la maestra, sino que fue un acuerdo entre todo el grupo y la maestra al inicio del ciclo escolar. Desde este punto de vista la maestra estableció un tipo de “encuadre”, como lo menciona Zarzar, en el cual se llegaron a compromisos y acuerdos por parte del grupo, así el grupo sabía de qué manera podía o no operar dentro del aula (*cf.* Zarzar: 2000)

Un ejemplo muy claro de esta situación fue cuando la maestra salió del salón y un niño encomendado para esta actividad le dijo a una niña que: ya era la segunda vez que la anotaba, así es que la acusaría con la maestra. La niña asumió su error y le respondió: ¡pues anótame, nada más pago dos pesos y ya!

Desde este punto de vista, mas allá de mirar estos aspectos como elementos que pueden agitar y desconcentrar al grupo de sus actividades diarias, podrían resultar como factores que dan cuenta que el grupo está construyendo su propio aprendizaje, aquel que remite a la dimensión social. Pero dada la carga ideológica del tradicionalismo, aún está presente el hecho de considerar que dentro del grupo no “debe haber ruido y desorden”, ya que se supone que los alumnos están trabajando y por tanto respondería a prácticas docentes tradicionalistas.

Por otra parte, las dificultades con respecto a las habilidades desarrolladas para la lectura en voz alta son, posiblemente, reflejo de la articulación de varios elementos, que no se limitan a la estrategia didáctica sino que están vinculados a la carga de trabajo docente, dado que como menciona Hargreaves, “para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido”. Situación a la que se agrega el reducido tiempo que se le destina al desarrollo de habilidades en general, puesto que el programa escolar, está centrado en el abordaje de contenidos del Plan y Programas de Estudio. Estas situaciones complejizan la vida cotidiana escolar y pueden llevar al docente a una situación de angustia por no concluir satisfactoriamente el programa anual y a diseñar estrategias didácticas que no garanticen el desarrollo de habilidades como la lectura en voz alta. Estrategias que más allá de considerarse didácticas, son respuestas del docente frente a la demanda de la institución escolar. En ese sentido la maestra recurre a condicionar la acreditación del año escolar a la habilidad del niño para leer en voz alta (Hargreaves: 1999, 119).

En la entrevista a las maestras de cuarto grado me planteaba que una estrategia para lograr que sus alumnos leyeran correctamente consistía en improvisar una actividad extra: un examen oral para cada uno de los integrantes del grupo, al final del ciclo escolar. Los niños que: “no leyeran bien” bajaría automáticamente su calificación para acreditar el ciclo escolar. Esto obligaba a los alumnos a que en casa “*practicaran*” diariamente su lectura.

Los niños del grupo de 4°A, mencionaron que aunque ellos trataban de leer en casa, a veces, no entendían lo que se les planteaba o que muchas veces leían y leían, pero eso no les ayudaba a que su lectura fuera mejor.

Esta situación nos da cuenta de que dentro del aula cada alumno construye su propio conocimiento en función de lo que conoce y que en esa medida su conocimiento va evolucionando, dado que se pone en contacto con diferentes actores como el maestro y sus propios compañeros, quienes le ayudan a lograr este proceso. Consideramos

conveniente retomar el constructivismo como un paradigma que nos muestra el proceso de desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto, dado que si en el salón de clases, considerado como el lugar en donde el alumno puede adquirir una serie de saberes y habilidades, no se le ofrece la oportunidad de llevar a cabo dicho proceso entonces ¿dónde adquirir estas habilidades?; por el contrario, se considera que dentro del aula se puede llevar a cabo este proceso ¿cómo lograrlo?, ¿con qué elementos y recursos? y ¿qué tendría que hacer el docente? Éstas, como otras tantas preguntas, nos exigen hacer una revisión teórica del paradigma constructivista, con el propósito de encontrar, desde allí, algunas alternativas a un problema concreto como el descrito líneas arriba.

3.2. Un acercamiento a la problemática desde el constructivismo.

El paradigma constructivista promueve procesos de crecimiento personal en el alumno. Permite retomar las herramientas teóricas para intervenir didácticamente en el contexto del grupo escolar de 4º grado y, comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propone las estrategias que permiten contrarrestar la dificultad que tienen los niños en cuanto a la lectura en voz alta, propiciando con esto un desarrollo cognitivo y emocional en los alumnos. Desde este paradigma se pugna por un aprendizaje significativo, el cual se basa en favorecer que el alumno comprenda los contenidos; es decir, que le signifiquen algo, lo cual se logra cuando el estudiante relaciona sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos.

El constructivismo se plantea una forma de concebir el trabajo grupal con una visión diferente, por lo que es posible retomar la parte subjetiva y emocional del sujeto. Establecer un tipo de dinámica particular, en donde se pretende que dentro del aula exista entre cada uno de los integrantes, un ambiente de confianza, respeto, aceptación e integración.

Desde la didáctica grupal se propone llevar a cabo un trabajo en donde el grupo aprenda a trabajar con cada uno de sus integrantes, donde la maestra opere como un

guía que más allá de brindarle conocimientos acabados a los alumnos les brinda la opción de construir sus propias ideas. En este sentido, el grupo aprende a conocer las limitaciones y habilidades de cada integrante.

El uso del lenguaje verbal dentro del aula se constituye en un instrumento que nos permite comunicarnos con las demás personas y que utilizamos para intercambiar ideas; a partir de allí, se va originando un discurso en el aula, como la articulación de ideas en el contexto de la situación educativa, razón por la que resulta un elemento sumamente importante dentro de un grupo, dado que facilita la construcción de significados entre los alumnos.

Si el lenguaje verbal y el discurso en el aula crean una “comunidad de aprendizaje”, entonces el grupo construye su propio conocimiento a partir de los intercambios y las interacciones que se dan dentro de ésta, lo cual supone un trabajo conjunto; es decir un trabajo entre los alumnos y el maestro, pero también entre los propios alumnos, lo que estaría dando lugar a un trabajo cooperativo que puede definirse como aquellas organizaciones donde “los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos, en una organización cooperativa, por tanto los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes está interactuando” (Colomina y Onrubia: 2001, 417).

Frente a esta situación cabría aspirar a que en el grupo de 4º grado, los integrantes de ese grupo y la maestra hablen sobre emociones como: el miedo, angustia, inseguridad y desconfianza, lo cual puede habilitarles para que aprendan a manejarlos en el grupo y seguir aprendiendo. Donde la maestra y los propios alumnos asuman valores como: el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la igualdad y la solidaridad, consiguiendo con esto, que los alumnos se ayuden y trabajen sobre la rivalidad y la competencia entre los alumnos.

El aceptar y trabajar sobre esas emociones o dificultades genera un aprendizaje significativo; ya que no sólo se retoman contenidos de los Planes y Programas de estudio, sino que ofrece la opción de que los alumnos aprendan a relacionarse entre sí de una forma diferente a la acostumbrada.

3.2.1. El aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo.

La posibilidad que el grupo adquiera un aprendizaje significativo, el cual como lo planteaba Ausubel, remite al hecho de que todo aquello que aprenda el sujeto debe significar algo para el alumno en tanto que pueda trasladar los aprendizajes retomados en la escuela a su vida diaria.

Así, el hecho de lograr un aprendizaje significativo, implica hacer uso de propuestas innovadoras, que favorece el aprender todo tipo de situaciones dentro de un grupo escolar.

Sin embargo, vale la pena mencionar que cuando se habla de aprendizajes no sólo nos estamos refiriendo al mero hecho de aprender contenidos escolares; implica considerar los aprendizajes que se relacionan con otro nivel que tiene que ver con la actitud y la forma en cómo se dirigen a cada uno de los integrantes del grupo.

De esta manera se puede considerar como aprendizaje todo aquello en lo que está inmerso el sujeto, desde el mismo hecho de aprender a trabajar con sus compañeros de una forma distinta, en donde cada uno de los integrantes esté dispuesto a trabajar de manera cooperativa.

Para lograr el trabajo cooperativo se puede recurrir a tres procedimientos:

El primero tiene que ver con la *tutoría entre iguales*, donde un “alumno considerado como experto en un contenido determinado, instruye a otro u otros que son

considerados novatos”. Frente a esto es pertinente reconocer que para que se de esta situación dentro del contexto del grupo escolar es necesario no distinguir a los alumnos por su origen socioeconómico y concebir que de esa condición se derivan sus habilidades y cualidades para el desempeño escolar; dado que éste no es garantía del otro aspecto. Cabe mencionar que es importante reconocer las habilidades y conocimientos de los alumnos porque dentro del grupo hay alumnos que, por distintas circunstancias, han desarrollado la habilidad para leer en voz alta y que por ello pueden ayudar a sus compañeros que carecen de este tipo de conocimientos. Esta es una situación que, necesariamente, tendrá que ser propiciada por la maestra (Colomina y Onrubia: 2001, 418).

Otra vía para favorecer un trabajo cooperativo se refiere justamente al *aprendizaje cooperativo*. Esta situación remite a que un grupo de personas llevan a cabo acciones que fueron planeadas previamente, en donde cada uno de los integrantes se responsabilizó de la tarea que le corresponde y en todo momento está dispuesto a colaborar con el grupo. Este aprendizaje dentro del grupo de 4ºA evitaría sentimientos de desigualdad a su interior, dado que la maestra puede favorecer el establecimiento de la confianza en todo el grupo a partir de su organización en pequeños equipos y en donde los alumnos pueden, a partir del mutuo reconocimiento de sus cualidades, distribuirse las responsabilidades, en ese sentido, el pequeño grupo de trabajo se constituye en el espacio idóneo para llevar a cabo el trabajo encomendado por la docente.

Otra de las posibilidades didácticas se encuentra en la *colaboración entre iguales* puesto que dos o más alumnos del mismo nivel de pericia trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea. Escenas contrarias las podemos encontrar recurrentemente, como fue el caso del grupo de 4ºB. Jorge, integrante del grupo, un niño que siempre participaba y regularmente acertaba, tendía a etiquetar a sus compañeros por sus rasgos físicos; situación que lo orillaba a no trabajar con todo el grupo. Tal fue el caso que en una ocasión no quiso trabajar con un compañero, según él porque su compañero era “gordo” a pesar de que éste también

era un niño participativo y reconocido por la maestra. En este sentido se hace evidente cómo dentro de este grupo, algunos de sus integrantes no sabían trabajar con los demás miembros, poniendo en juego el rechazo y la no colaboración por dos niños que a pesar de tener una serie de conocimientos prefieren seguir trabajando individualmente. Situación que no favorece un aprendizaje significativo y colaborativo.

Todo este trabajo lleva a la *co-construcción de ideas* por parte del grupo, así, en el contexto general del grupo se tienen las posibilidades para, no sólo asumir o designar determinados roles, sino habilitarse para autocoordinarse, lo cual favorece el mutuo control productivo del trabajo. Los alumnos pueden construir conjuntamente nuevos conocimientos gracias a la interacción que se pone en práctica en el aula. Indudablemente que esta interacción generaría un *conflicto sociocognitivo*, como momento que expresa los desequilibrios cognitivos en el momento en que los sujetos están aprendiendo; sin embargo, cuando se logran esclarecer aquellas dudas con respecto a determinados temas o contenidos, los alumnos adquieren un equilibrio. Conforme se les presentan nuevas situaciones se vuelve a presentar el desequilibrio, se considera *socio* porque el conflicto se genera por la presencia e interacción de un grupo.

3.2.2. Lo cotidiano en el aula.

Dentro del aula escolar existen diversas situaciones educativas que se particularizan con las prácticas docentes y las historias escolares de cada grupo. Aspectos todos ellos relevantes para comprender la situación educativa, por eso se tomaron en cuenta algunos antecedentes de los grupos observados, así como las características generales de los estilos de enseñanza de las docentes, como es el caso de la maestra de 4°A de la escuela José Dávila.

Dentro del contexto de la institución escolar, de la cultura institucional que la hace funcionar de determinada manera, los maestros a lo largo de su labor como docentes llegan a adquirir una serie de prácticas y costumbres tanto dentro del aula como fuera

de ella, puesto que “el tener determinado número de años como maestras, les permite haber adquirido ciertos discursos, prácticas y tradiciones magisteriales que les constituyen como maestras”. Por ejemplo, el hecho de que las maestras se dirijan de una u otra forma con los padres de familia para comunicarles conductas de los alumnos o el adoptar determinados comportamientos o estilos para dirigirse a los alumnos, o con las actividades que se realizan fuera del aula para celebrar fechas importantes por parte de toda la escuela (Parga: 2004, 86).

Esto es la expresión de una tradición de autoridad y de supuesto saber que el maestro ha adquirido dentro del aula y frente a la sociedad, por lo que “el docente da instrucciones sobre qué hacer en cada lección, retomando o cambiando lo que indica el libro; señala de dónde a dónde copiar, o qué apuntar en el pizarrón o el cuaderno” (Rockwell: 1995, 40) y con esto los alumnos acatan las instrucciones sin contradecir lo que se diga.

De esta manera se puede decir que en la escuela primaria se hacen muy evidentes los rituales y usos por parte de los actores de la propia escuela. Por ejemplo “los alumnos saben que tienen que copiar cuando el maestro escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de dictar, formarse al terminar para calificar y hacer ejercicios en sus lugares para pasar de una actividad a otra”. Esta situación se evidenció cuando en una ocasión se realizaba un dictado y al terminar este la maestra del grupo de 4ªA dijo: “Historia” y los niños inmediatamente sacaron su libro de Historia. Esto da cuenta de toda una serie de prácticas educativas, donde se mezcla la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia y la comunicación del aula escolar (Rockwell: 1995,38).

3.2.3. La subjetividad y el desarrollo de habilidades para la lectura en voz alta.

Cuando un sujeto lee en voz alta, por sencillo que parezca, este hecho no lo es tanto. El sujeto se inserta en un proceso en el que tiene que evidenciarse ante los demás y sujetarse a críticas, ya sea de su lectura, de la comprensión del texto e incluso de sus características como persona. El proceso de leer en voz alta despierta muchos

sentimientos, tanto en el lector como en los oyentes; ya que por un lado el lector tiene que enfrentarse al propio hecho de leer en voz alta; situación que en muchos casos involucra atenerse a las críticas de los compañeros. En el caso de los oyentes se puede despertar el gusto por la lectura o por el contrario, mirarla como una actividad tediosa, en la cual el escuchar a alguien, puede no tener ningún sentido.

Desde este punto de vista, tanto Juan José como Monserrat, coinciden en plantear que más allá de enseñar dentro de las escuelas a leer correctamente; con buena dicción, respetando signos de puntuación y comillas, resulta mucho más relevante depositar en los niños el gusto por la lectura, ya que de esta manera se estará generando el interés por leer textos que pueden resultar atractivos (*cfr.* Arreola y Del Amo: 1991, 2005).

Arreola se expresa claramente mencionando que: “no sé de ningún tratado que nos ayude a leer en voz alta. Sólo el ejemplo de quienes saben hacerlo y resucitan de viva voz el sentimiento y la melodía que bulleron el alma de los autores, sirve de algo. Pero lo que no puede el maestro, lo hace el instinto, el genio del lenguaje que poseemos, aunque se haya o se halle dormido entre nosotros”. (Arreola: 1991, 10)

Esto apoya un tanto la idea de Monserrat, por el hecho de considerar que regularmente dentro de la escuela, no se enseña a leer en voz alta de la mejor manera, dado que no se desarrolla la creatividad y por tanto cuando los alumnos leen no pueden interpretar lo que leen (*cfr.* Del Amo: 2005)

Ante esta situación cabe destacar que una estrategia adecuada para leer en voz alta, sería el hecho de despertar la imaginación en los niños, lo que les permita comprender los textos.

Sin embargo, lo cierto es que dentro de las escuelas primarias la lectura es abordada de otra forma; ya que se hace énfasis en la lectura correcta. Frente a esto se presentan situaciones muy particulares que involucran el hecho de realizar la lectura en voz alta que afectan tanto a la misma actividad como a la integración del grupo. En el grupo de

4ºA regularmente se realizaba la lectura en voz alta después de haber presenciado un incidente grupal, tras lo cual la maestra llamaba la atención sobre algún hecho y no permitía que éste se justificara.

Esta situación necesariamente tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el grupo regularmente no podía defenderse ante la maestra como deseaba. Sin embargo tenía que disponerse a leer en voz alta cuando no había quedado concluida aquella situación. Demanda implícitamente ese conocimiento, desde el momento en que se disponía a participar en clase y mejorar su lectura, para evitar seguir siendo regañados.

Desde este punto de vista cabe resaltar que para llevar a cabo la lectura en voz alta es necesario recuperar la parte emocional del sujeto, dado que resulta como una condición que lo orienta a actuar de una u otra manera y que en determinado momento provoca que el ser humano pueda imaginar los textos desde su propia historia personal.

Montserrat nos menciona que: “la animación a la lectura debe plantearse en el campo de los sentimientos y no en el de los conocimientos. Ponderar con machacona insistencia el gozo y los beneficios que la lectura proporciona a los ya aficionados puede resultar contraproducente, pues no se trata de convencer, sino de hacer sentir, no de enseñar, sino de experimentar; de modo que de las actividades realizadas en grupo los asistentes pasen al ejercicio de la lectura voluntaria y privada que los convierta en buenos lectores” (Del Amo: 2005, 35).

3.2.4. Algunos elementos para la lectura en voz alta: Fonología, prosodia y Ortología.

Si bien es necesario desarrollar en los niños la curiosidad, el interés y la imaginación al leer, también resulta conveniente desde la gramática hacer uso de algunos elementos como son: la Fonología, la Prosodia y Ortología, a los cuales es necesario recurrir cuando se lee en voz alta.

La lectura en voz alta se concibe como una acción que implica descifrar signos que resulta interesante para alguien. En este sentido cabe mencionar que la lectura no se termina ahí, sino que es necesario comprender lo que se está leyendo. Así “el lector ante un texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases.... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto”; es decir, en la medida en que el sujeto va descifrando todo aquello que lee, va interpretando el contenido que se le presenta. Aunque en ciertas ocasiones puede llegar a resultar un tanto complicado comprender realmente el contenido (Solé: 1997, 23).

Pero por otra parte, es necesario hacer uso de la imaginación para comprender el texto que tanto el lector como los oyentes trabajan. Es aquí, donde se presentan diferentes aspectos que impactan en el sujeto. Y en este caso estaríamos mencionando aquellos que tienen que ver con el hecho de que el sujeto se vea afectado por estados emocionales frente a la tarea. Es decir, el hecho de no comprender un tema o simplemente la angustia de encontrarse en un grupo escolar y tener el temor de no cubrir las expectativas de los demás integrantes o en su caso de no sentirse aceptado.

El acto de leer involucra “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”, en el entendido de que siempre que una persona se dispone a leer primeramente debe reflexionar en el objetivo que persigue al llevar a cabo esa actividad (Solé: 1997, 21).

Aunque esta situación sería la ideal para tener buenos lectores, en la práctica la actividad no resulta tal y como se la plantea Solé, sino que muchas veces los alumnos leen por cumplir con una tarea, sin perseguir un objetivo con respecto al contenido.

La lectura en voz alta nos remite a reflexionar sobre el lenguaje oral, el cual emerge como un proceso con diferentes elementos. El pronunciar cualquier frase, nos

introduce en el uso de los elementos que estudia la Gramática, de allí que sea necesario reconocer la importancia de la pronunciación, ésta puede entenderse como un proceso que lleva a cabo una persona encargada de emitir los sonidos a otra persona que cumple la función de oyente.

El hecho de realizar observaciones dentro de los grupos de 4º grado, me permitió percatarme que justamente cuando cualquier alumno interactuaba con otro se hacía uso de la fonología, dado que en cada palabra las sílabas formaban fonemas.

La persona que emite el sonido necesariamente tiene que articular éstos a través de fonemas, los cuales resultan “una unidad ideal de la lengua a la que reducimos las diversas relaciones particulares de un sonido y son estudiados por la Fonología (Jauralde: 1973, 73).

La Fonología se entiende como la “ciencia que estudia los sonidos del lenguaje desde el punto de vista de su funcionamiento lingüístico; es decir, se ocupa del significante en el nivel de la lengua”. (Abad *et al*: 2000, 655) Los sonidos pueden considerarse aislados o combinados; los sonidos aislados se representan por letras, pero si los combinamos resultan sílabas o palabras. (*cfr.* De la Peña: 1985, 492).

Desde este punto de vista en los grupos de 4º grado pudo evidenciarse el hecho de que los niños hicieron uso de sonidos aislados, dado que en el momento en que se les dificultaba la lectura e intentaban pronunciar letra por letra en algún momento no resultaban claras y por tanto las frases que querían mencionar resultaban fragmentadas.

Tal fue el caso en el que un niño del grupo de cuarto “B”, en el momento de leer no podía realizar la actividad; así es que empezó a deletrear las palabras, es decir, a pronunciar en determinado momento letra por letra para mencionar lo mejor posible la frase.

La Ortología “parte del estudio de una lengua que atiende a la pronunciación correcta” (Abad y otros: 2000, 655) Trata del valor fonético de las letras y sílabas, pero también se ocupa de los mecanismos de los órganos de la voz (*cfr.* De la Peña: 1985)

Con los grupos de 4º grado, durante su lectura en voz alta, pretendían cumplir con esta parte de la gramática, como lo es la Ortología, dado que intentaban leer lo más correcto posible para cubrir las expectativas primeramente de la docente y después de sus compañeros; ya que a la docente la miraban como una amenaza ante esa actividad y a sus compañeros como aquellos que podrían etiquetarlos.

La Prosodia es la parte de la Fonología que hace referencia a la cantidad y cómputo de las sílabas es decir, refiere al hecho de dividir el número de las sílabas que se encuentran en una palabra, de la acentuación de las palabras y del ritmo de los períodos que resulta de la sucesión de sonidos, pausas o cantidades de silencio (*cfr.* De la Peña: 1985).

En el caso de la Prosodia cabe destacar que los alumnos de 4º grado, difícilmente podían lograr este elemento de la Gramática, dado que rara vez algunos acentuaban correctamente las palabras, en la mayoría de los casos omitían los acentos y por tanto el sentido de las palabras cambiaba.

De esta manera vale la pena resaltar que para comprender qué aspectos se relacionan con la lectura en voz alta, es necesario recurrir a la Fonología que se compone de la Ortología y la Prosodia y hace uso de:

- Acentuación de las palabras. En el caso del grupo de 4º A, la mayoría del grupo tiene problemas en este sentido, pues en el momento de leer en voz alta no se acentuaban las palabras adecuadamente. Esto ocasionaba que se le diera otro sentido a lo que se leía.

Esta situación resultaba un problema grave para la lectura, de allí que los lectores difícilmente se percataban de esta situación y muy ocasionalmente, los oyentes se daban cuenta de que sus compañeros estaban leyendo mal. En el caso de la maestra, que era regularmente la única que se percataba de la situación, corregía en el momento la lectura de los niños regañándolos porque no leían correctamente, pero también es cierto que tampoco creaba estrategias para abordar la situación.

- Ritmo de cláusulas y períodos. El grupo de 4ºA también tuvo problemas porque los alumnos no hacían las pausas requeridas por la lectura y en ocasiones leían *de corrido* los enunciados.

En el grupo de 4ºA, se cometieron algunos “vicios de locución”, puesto que no acentuaban correctamente las palabras o leían sin hacer las pausas en el momento adecuado.

Frente a los problemas de lectura cabe destacar que para lograr que una persona lea correctamente es necesario que:

- Pronuncie correctamente las palabras que integran sus enunciados
- Que se les dé la entonación y el volumen adecuados
- No tartamudear
- Sentirse seguro
- Practicar constantemente su habla
- Ubicarse en el mejor nivel: el culto (Domínguez: 1991, 40).

Es decir, el hecho de que los alumnos pongan en práctica los puntos antes mencionados, implica que desarrollen dentro del aula ciertas habilidades que les permitan desempeñarse en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven, dado que si los alumnos hacen uso de la lectura de manera grupal, podrán en cualquier otro momento leer y comprender lo que se le presenta, ya que en aquel ámbito educativo adquirieron la seguridad y confianza de leer frente a los demás (*cfr.* Zarzar: 2000).

De acuerdo con esto, se pretende que el grupo de 4º A aprenda a pronunciar adecuadamente las sílabas y palabras haciendo un correcto uso de los signos de puntuación y de interrogación para posteriormente pasar a un nivel de comprensión de la lectura y finalmente, si es posible, criticar la información presentada.

Así la “interpretación de un texto es una construcción que realiza el lector a partir de los objetivos de lectura, de sus esquemas previos y de la información que aquel proporciona, puede afirmarse que la composición de un texto es una construcción que remite a la representación que se realiza del contexto de la escritura (las intenciones que se tienen, el tema de que se trate, las características de los destinatarios)”. (Solé y Teberosky:2002, 479).

Sin embargo resulta necesario mencionar que para lograr esto es preciso llevar a cabo un proceso constructivo para que los alumnos de 4º puedan desarrollar habilidades de lectura en voz alta. En este sentido se requiere de un trabajo conjunto en donde tanto el docente como los alumnos se comprometan a trabajar bajo un enfoque y una actitud diferente al usado cotidianamente en la situación de enseñanza-aprendizaje.

3.3. “El aprendizaje significativo de la lectura en voz alta como experiencia grupal”. Una propuesta de intervención.

La propuesta está vinculada directamente con la asignatura de **Español** y de manera específica con el desarrollo de habilidades para la lectura en voz alta; las cuales se revelaron como una problemática específica de enseñanza-aprendizaje de la mayor parte de los integrantes de los grupos de 4º grado “A” y “B”.

Para hacer frente a esta problemática se tomaron en cuenta los ejes de: Lengua Escrita, Lengua Hablada y Recreación literaria del Plan y Programas de Estudio, así como algunos contenidos que se relacionan con: la acentuación, el uso de puntos y

comas, signos de admiración e interrogación, la redacción del guión para la entrevista y la narración de cuentos. Todo esto con el fin de acercarnos a resolver algunos de los aspectos que están presentes en la problemática que implica la lectura en voz alta.

El hecho de tomar en cuenta los ejes anteriores es porque, en el proceso de la lectura en voz alta, necesariamente se hace emergente iniciar por escribir un texto haciendo uso de acentos, puntos, comas, signos de admiración y signos de interrogación para después leerlo en voz alta; lo cual permitirá que los alumnos desarrollen y fortalezcan las potenciales habilidades de escritura y lectura.

La propuesta de intervención está dirigida a grupos de cuarto grado de primaria porque durante este lapso de tiempo, de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio, los niños ya adquirieron ciertas habilidades que les permiten conocer la realidad en la que están inmersos, nombrarla y escribir sobre ella, ello no excluye el reconocer que la realidad en el grupo de cuarto grado es otra. Dado que este grupo por lo menos no ha adquirido las habilidades que de acuerdo al Plan de Estudios debieran tener claras, como lo es el hecho de leer en voz alta.

3.3.1. Diseño de la propuesta.

3.3.1.1. Presentación.

La escuela se considera como un espacio en el cual el sujeto adquirirá habilidades que le permitirán conducirse por la vida, por tanto, el sistema educativo pretende lograr en los alumnos habilidades comunicativas, las cuales le permitan a los niños expresarse a través del lenguaje oral, esta situación es plasmada en los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (*cf.* Planes y Programas: 1993).

Por tal motivo, los maestros tienen que hacer uso de estrategias que posibiliten a los niños adquirir la habilidad de la lectura, la cual resulta como un área más para abordar dentro del aula escolar.

Así se plantea el hecho de considerar el trabajo grupal como un espacio que le permita al sujeto recuperar y abordar la parte afectiva del alumno, para que de esta manera el grupo se encuentre en condiciones de realizar la lectura en voz alta, frente a su grupo de compañeros en los cuales se ha depositado un grado de confianza, situación que permitirá adquirir un aprendizaje significativo tanto de los contenidos como en la forma de relacionarse con los demás integrantes del grupo.

De esta manera el grupo resulta como un espacio en el cual se pone en juego no sólo el aprendizaje, sino también el establecimiento de la relación con las demás personas; así, en la medida en que los sujetos experimentan ciertas emociones, se va afectando su bienestar emocional y su estancia en el aula puede ser agradable o no, todo ello con efectos en su aprendizaje y en este caso en la lectura en voz alta.

3.3.1.2. Nivel educativo

La propuesta de intervención estuvo dirigida a grupos de 4º grado de la Educación Primaria.

3.3.1.3. Dominio específico.

La propuesta estuvo vinculada con la asignatura de Español y de manera específica con el desarrollo de habilidades para la lectura en voz alta. Así se abordan los ejes de: Lengua hablada, Lengua escrita y Recreación Literaria. Con el fin de que el manejo de éstos ejes se convierta en una situación cotidiana, lo cual les permita poner en práctica habilidades lectoras.

3.3.1.4. Objetivos de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar la habilidad de la lectura en voz alta en estudiantes de 4º grado de primaria, retomando la importancia del aspecto emocional para favorecer un aprendizaje significativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Utilizar la puntuación, como elemento clave para la lectura.
- Manejar el uso de los signos de interrogación y admiración adecuadamente.
- Habilitarse en la acentuación correcta de las sílabas.
- Lograr la pronunciación correcta de las letras.
- Reconocer la importancia del ritmo, del volumen y el uso de los silencios durante la lectura en voz alta.
- Respetar las emociones de los integrantes del grupo
- Reconocer las emociones del grupo
- Reflexionar en los momentos en que se vive dentro del grupo.
- Reflexionar sobre la diversidad del grupo

3.3.1.5. Los contenidos de la propuesta.

Los contenidos son otro factor indispensable dentro de este trabajo, por lo que se abordarán tres tipos de contenidos, los cuales se refieren a:

3.3.1.5.1. Contenidos Conceptuales: Estos son los contenidos teóricos, los que a menudo se manejan en el discurso; por lo tanto, se refieren específicamente a los conceptos. De modo que responden al ¿qué se va enseñar y aprender?

Estos contenidos dentro de la propuesta se expresan en función del Plan y Programas de estudios del nivel básico de Educación Primaria, los cuales se refieren a:

- La acentuación
- El uso de puntos y comas
- Signos de admiración e interrogación
- Redacción de un guión para la entrevista
- Narración de cuentos

3.3.1.5.2. Contenidos Procedimentales: Se refieren a lo práctico, a las actividades físicas y mentales que llevan a cabo los alumnos para aprender, por lo que se basan en el *hacer* y por tanto, responden a la pregunta ¿cómo se va aprender?

Estos contenidos se explicitan en las actividades que se sugieren como uno de los componentes de la estrategia didáctica de la propuesta y se mencionan con detalle en las cartas descriptivas.

3.3.1.5.3. Contenidos Actitudinales: Se refieren a las disposiciones y posturas de los sujetos, ante una situación educativa; por lo que, responden a la pregunta ¿cómo?, sin embargo esta pregunta describe al “ser” de un sujeto.

En ese sentido, estos contenidos se hacen evidentes mediante el logro de:

- La responsabilidad mutua.
- El compromiso entre todos los integrantes del grupo.

- El interés de todos los actores de este proceso.
- La colaboración grupal y el respeto mutuo.
- El reconocimiento de las emociones, en este caso generadas por la tarea escolar, los logros, los fracasos, los vínculos establecidos, la dinámica grupal.

En este sentido, se reconoce la importancia de la parte afectiva de todos los sujetos del grupo, ya que al abordar estos contenidos, el sujeto adquiere una forma de dirigirse e interactuar dentro del grupo, todo esto de acuerdo a la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo y del grupo.

3.3.1.6. Estrategia didáctica.

Con el propósito de lograr el objetivo general y los objetivos específicos, es necesario que dentro del aula se promueva un trabajo grupal, en donde se adquiriera una doble responsabilidad por parte del docente y de los alumnos, para ello es indispensable que los alumnos se comprometan con el trabajo cooperativo, disponiéndose a trabajar en equipo y participando durante todo el proceso. El trabajo cooperativo se evidenciará en la creación colectiva de un cuento, de un guión de entrevista, y de diversos productos emanados de sendas actividades propuestas para este taller.

También se requerirán del compromiso e interés por parte del docente para guiar y orientar al grupo, propiciando momentos que les permitan, durante el trabajo en equipo, reconocer las habilidades de cada integrante y derivar de ello las tareas que confluyan en el logro del objetivo destinado para ese pequeño grupo.

Las tareas de cada integrante se materializarán, en productos concretos, como: la redacción de cuentos con materiales diversos para servir como soporte material durante la narración del cuento creado colectivamente, etc. Esto permitirá al grupo colaborar con sus compañeros reconociendo las destrezas de cada integrante y adquirir seguridad en ellos mismos.

Entonces el trabajo realizado por pequeños grupos se derivará en un trabajo del grupo en su totalidad que promoverá el desarrollo de habilidades y superación de emociones como la inseguridad, temores, angustias y vergüenza frente a todo el grupo.

Un aprendizaje significativo podrá hacerse posible si el docente parte de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, los cuales sirven de base para relacionar los contenidos con la nueva información que se les presentará propiciando con ello que los contenidos sean comprensibles para los alumnos.

Sin embargo, vale la pena mencionar que un aprendizaje significativo también conlleva la parte afectiva del ser humano; es decir, dentro de un trabajo grupal se hace emergente el hecho de adquirir ciertas habilidades que potencialicen la lectura en voz alta, pero también promover la confianza, el reconocimiento mutuo de las habilidades individuales. Dado que en esta última parte se está fomentando una forma distinta de relacionarse con los otros compañeros y de permanecer dentro del aula de una manera diferente.

A este tipo de contenidos se les denomina “objetivos formativos”, los cuales se refieren a: los lenguajes, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores, que permiten al niño adquirir un conocimiento significativo, ya que a partir de la resolución de estos contenidos puede comprender de mejor manera los “objetivos informativos”, los cuales remiten a la comprensión y manejo de la información del curso; es decir, se refiere a todos los contenidos escolares (*cfr.* Zarzar: 2000).

Tomando en cuenta los objetivos informativos, considero que la entrevista puede constituirse en una actividad que le permita a los alumnos redactar una serie de preguntas haciendo énfasis en los acentos, signos de puntuación, de interrogación y de admiración; por lo tanto puede resultar una estrategia adecuada para el aprendizaje significativo de los niños. Dado que ellos se darán a la tarea de llevar a cabo esta actividad.

Se pensó en un taller porque éste nos permite abordar las habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos de una manera didáctica; es decir, en un espacio en donde el alumno tenga la opción de construir su propio conocimiento sin que se le reprima. Así, el docente operará como un guía que tendrá la opción de orientar al alumno cuando sea necesario.

En este sentido el taller resulta una oportunidad para que el grupo se respete, se reconozca, se integre, y a partir de ello, empezar a trabajar sobre las dificultades que presentan con la lectura en voz alta.

De esta manea el taller se mira como un lugar que tiene por objetivo realizar y construir productos, proyectos u objetos concretos con materiales y herramientas útiles, y cuyo gestor posee habilidades y competencias precisas, además de que en ese proceso se transmiten técnicas y se desarrollan habilidades, es un espacio en el que interactúan los que enseñan y los que aprenden. Todo taller se convierte en una posibilidad, en un lugar de investigación, puesto que constantemente se experimentan soluciones innovadoras, alternativas y originales (Battista: 2005, 35).

El taller se estructura por sesiones, lo que nos permite tener una idea más clara de cómo se puede operar.

3.3.1.7. Estructura del taller por sesiones.

Independientemente de que los integrantes del grupo se conozcan, es necesario aplicar una técnica para favorecer la interrelación de los participantes en el contexto de esa situación como una nueva experiencia. Por lo tanto, se pretende retomar una técnica que le permita al grupo conocer algo del otro integrante y que regularmente desconocen, reconocer las habilidades de cada uno de los integrantes y así disponer de una actitud de descubrimiento del otro y de asombro, las cuales tendrán que ponerse en juego durante el taller.

Por ello, es necesario que la técnica consista en que cada uno de los integrantes del grupo reconozcan en el otro sus cualidades y aquellas otras características que se han dado en llamar *defectos*. Con el fin de que todos los integrantes miren a los compañeros como seres que tienen derecho a equivocarse y que puede resultar relevante reconocer su propia personalidad.⁹

Seguidamente se procede a la realización del taller, la cual está diseñada para llevarla a cabo en 11 sesiones, se sugiere sea los días viernes a la primera hora, ya que esto le dará la posibilidad al grupo de trabajar el último día de clases de una forma diferente a la desarrollada durante toda la semana.

Durante las sesiones se trabajarán primeramente contenidos del Plan de estudios de Primaria involucrando los ejes de: la lengua escrita en donde se elaborarán cuentos. Esto permitirá que cada alumno se relacione con los demás integrantes del grupo. Así se pondrá en práctica el trabajo cooperativo, dado que cada sujeto tendrá que disponerse a participar con su grupo y asumir un trato respetuoso con sus compañeros. Por su parte, el docente desarrollará su capacidad de observación por lo que tendrá que estar muy atento a todo lo que ocurra dentro del grupo; es decir, a la actitud que asuma cada alumno para el trabajo en pequeños equipos y de manera grupal. A su vez, tendrá que estar muy atento sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, desde el momento de la interacción con sus iguales hasta la participación individual frente al grupo y de manera específica durante la lectura del cuento.

⁹ Para esa técnica, será necesario que:

- Los integrantes del grupo se coloquen una hoja en la espalda, la cual se dividirá a la mitad.
- El grupo anotará de un lado una falla y del otro una cualidad.
- Posteriormente cada integrante del grupo revisará la percepción que tiene el grupo de sí mismo y entonces cada uno de los integrantes leerá de manera ordenada y en voz alta si consideran que lo que les escribieron es verdad o no y por qué.
- Al terminar la ronda, el docente planteará la importancia de que el grupo reconozca sus virtudes o no y las de cada integrante, con el fin de analizar cómo afectaría al grupo el hecho de que algunos compañeros sean de una u otra manera, dado que éstas actitudes estarían presentes durante el proceso de aprendizaje.
- Finalmente se invitará al grupo a considerar y respetar los estados de ánimo de sus compañeros, durante el proceso de aprendizaje.

En este sentido, el docente funcionará como un guía de los procesos de aprendizaje y esto le permitirá aceptar cuando desconozca algún tema.

En la segunda sesión, se trabajará aquellos aspectos, situaciones y momentos que aluden al aspecto emocional; es decir se abordará la forma en como los alumnos vivieron el enfrentarse a diferentes actividades una sesión anterior. De modo que este espacio se utilizará como un medio para reflexionar acerca de las emociones vividas haciendo uso de la empatía, lo que les permitirá identificarse con las emociones experimentadas por el grupo.

En una tercera sesión se iniciará de nuevo retomando contenidos del Plan de estudios involucrando la lengua escrita; por lo que se hará uso de los signos de admiración e interrogación, identificando su ausencia en un texto que será leído en pequeños equipos y después de manera grupal, por lo cual también se retomará como guía el trabajo cooperativo. Así se motivará al grupo para el trabajo grupal, lo que les permitirá adquirir habilidades actitudinales; es decir, optar por una forma de trabajo diferente, que facilite la relación entre los integrantes del mismo.

En la cuarta sesión se recordarán las emociones del grupo experimentadas durante la tercera sesión; lo cual, le permitirá al grupo desarrollar su tolerancia frente a sus compañeros, ya que primeramente anotarán uno por uno las emociones experimentadas y después se reflexionará de manera colectiva sobre la importancia de reconocer las sensaciones y emociones, pero sobre todo de respetarlas. En este sentido, se pondrá en juego el uso de valores y también la parte afectiva.

En la quinta sesión se retomará el eje de lengua hablada y escrita. Durante este tiempo se llevará a cabo la redacción de un guión de entrevista por equipos, en donde se hará hincapié en la acentuación de las palabras y su adecuada pronunciación. El docente, tendrá que poner mucha atención en la manera de actuar del grupo, en la forma de interactuar de cada uno de los integrantes del mismo, en la disposición y dificultad que

muestran algunos alumnos, pero también en los avances que van adquiriendo con respecto a las habilidades de la lectura en voz alta.

Así en la sexta sesión se aplicará dentro de la escuela, la entrevista redactada la sesión anterior, por lo que los alumnos pondrán en práctica habilidades comunicativas. Dado que buscarán a la persona que desee ser entrevistada, pero además se comunicarán con ella, ya que le leerán cada una de las preguntas redactadas por ellos mismos y a su vez tendrán que estar muy atentos en las respuestas.

En la séptima sesión, el grupo reflexionará sobre la importancia del trabajo realizado en la quinta y sexta sesión, por lo que mencionarán los momentos vividos y la manera en como asumieron esa actividad, pero además de lo que les significó ese hecho. En este sentido, los alumnos tendrán que ser muy respetuosos y asumir la importancia de la vivencia de cada integrante del grupo.

En la octava sesión se abordará el eje de: “recreación literaria”, dado que se llevará a cabo la lectura de trabalenguas mediante el trabajo en pequeños equipos, en donde cada equipo se responsabilizará de leer los trabalenguas para posteriormente leerlo frente a todo el grupo. Esta actividad facilitará la confianza entre los pequeños equipos lo que a su vez les proporcionará seguridad para trabajar de manera grupal.

En la novena sesión se aplicarán preguntas que darán pauta para que los estudiantes puedan hablar sobre las emociones experimentadas en la octava sesión, por lo que las respuestas a las mismas servirán como inicio para dramatizar las emociones experimentadas. Así los alumnos asumirán un trato respetuoso y tolerante con sus compañeros y el docente observará detenidamente la manera de involucrarse y asimilar las situaciones vivenciadas por los integrantes del grupo.

En la décima sesión se retomará el eje de “recreación literaria”, dado que los alumnos reconocerán la importancia del ritmo y volumen de las palabras a partir de una escenificación y elaboración de títeres. De manera que se hará evidente el trabajo en

grupo, lo cual le dará pauta al grupo de interactuar constantemente y comunicar lo que desean hacer con los títeres. Por su parte el docente apoyará y guiará a cada uno de los equipos a manera de facilitarles el trabajo, pero además de motivarlos para que su trabajo sea significativo.

En la última sesión se reconocerá que cada uno de los integrantes del grupo es distinto, dado que todos tienen su propia historia lo cual les permite ser un grupo heterogéneo, pero además respetar y comprender a los demás integrantes del mismo.

Por otra parte, también se llevará a cabo una reflexión colectiva sobre las inquietudes, sensaciones y emociones durante la sesión anterior, pero a su vez, también se pondrá en práctica la autoevaluación, lo que le permitirá al grupo identificar qué tanto aprendieron de manera conceptual y actitudinal. Es decir, si se logró adquirir habilidades lectoras, pero también si se aprendió a trabajar en grupo, en donde cada uno sea capaz de expresar lo que siente y piensa sin temor a ser evidenciado¹⁰.

En este sentido, el tiempo aproximado para el empleo de estas actividades está contemplado para 2 horas. Sin embargo, dependerá de la dinámica particular del grupo y de las actividades que se realicen en este lapso de tiempo.

¹⁰La descripción detallada de las sesiones del taller, puede encontrarla en los anexos.

CONCLUSIONES

Abordar cualquier contenido dentro del aula escolar implica además de poner en práctica toda una serie de habilidades y capacidades aprendidas en casa y en la escuela; poner en juego la parte afectiva del sujeto, de la que no puede separarse el alumno ya que forma parte de su constitución como ser humano.

Como se corroboró con los grupos de 4° de primaria, que cuando un niño se encuentra dentro del aula escolar, se ve influenciado en sus emociones; ya que algunos niños, después de experimentar diversos momentos de convivencia con sus compañeros o con las maestras, se mostraban asustados, temerosos y angustiados.

Así, cuando se llevaron a cabo actividades como la lectura en voz alta se evidenció cómo los alumnos experimentaban una serie de emociones que les permitían sentirse seguros o por el contrario, atemorizarse porque no podían controlar diversas situaciones, como participar frente a todo el grupo.

Ante esta situación, las maestras difícilmente se detenían a analizar el asunto, sea porque desconocían del tema o porque no tenían las herramientas suficientes para hacerle frente al problema; entonces, preferían simular que no pasaba nada o simplemente porque los tiempos destinados para trabajar dentro del aula eran muy cortos y la carga de trabajo tan amplia que se les imposibilitaba poner atención a esta situación.

No nada más el alumno es quien experimenta una serie de emociones, sino también el docente, quien atraviesa por distintas situaciones dentro del grupo influenciado por la institución escolar, su vida personal y la misma dinámica que se genera dentro del grupo, lo cual le permiten crear ciertas expectativas de su labor como docente y de la relación que establecerá con cada uno de los integrantes del grupo generando

esperanzas de lo que podría llegar a ser determinado alumno de acuerdo a sus características.

En este sentido, pude corroborar que abordar cualquier contenido escolar, como la lectura en voz alta, sin olvidar la cuestión afectiva del sujeto, no es una cuestión sencilla, dado que hay aspectos como los antes mencionados que impactan notablemente el acontecer del ser humano.

Considero que el trabajar con el grupo, mirándolo desde otra perspectiva, como un espacio en el cual se pueden generar aprendizajes de todo tipo, resulta benéfico, ya que se generan conocimientos académicos, actitudinales y procedimentales, situación que no ocurrió en los grupos de cuarto grado y por tanto vivían momentos de tensión y angustia.

El hecho de aprender ciertos contenidos escolares como el poner en práctica la lectura en voz alta, implica un cambio de actitud frente a la tarea misma y a su vez frente a la forma de dirigirse con los demás miembros del grupo para finalmente poner en práctica dichos aprendizajes, lo que implicaría cambiar la visión del grupo y de cada uno de los integrantes del mismo.

En este sentido, considero que el grupo se convierte en un conjunto de individuos que operan en beneficio del bien colectivo, es decir: *yo aprendo en la medida en que tú también aprendes*. Situación que genera diversos procesos como el hecho de lograr la integración y confianza entre cada uno de los integrantes del mismo.

De este modo se logra un aprendizaje significativo porque no sólo los alumnos tienen que aprender a mirarse dentro del grupo, sino que también el docente tendrá que asumir una forma muy distinta de concebir a su grupo, lo cual le permite estar en mejores condiciones de pensar a sus alumnos como aquellos sujetos que están en un proceso de aprendizaje y que por tanto tienen derecho a construir ese proceso.

Así como es válido que el docente en algún momento pueda considerarse como un sujeto que aprende junto con el grupo y que en la medida que acepta el reto de trabajar con uno u otro grupo adquiere aprendizajes notables, dado que ningún grupo es igual a otro debido a que las historias de cada uno de sus integrantes son distintas y por tanto eso le confiere singularidad.

De esta manera el docente está en condiciones de aceptar, asumir y evidenciar cuánto desconoce sobre un tema, situación que con la ayuda del grupo, puede generar mutuos aprendizajes; o en su caso, llegar a considerar las interrogantes que le genera el grupo como promotoras de la reflexión y el aprendizaje sobre su propia práctica.

Entonces en la medida en que se adopte una forma distinta de mirarse y operar dentro del grupo, los integrantes del mismo tendrán la confianza de mencionar cuando algo no les agrada y los hace sentir mal, así el grupo respetará ese sentir y tratarán de ser tolerantes con aquella persona que requiera del apoyo mutuo.

En la medida en que se logre que los niños sean seguros de sí mismos, estaremos facilitando su inserción a la sociedad misma, puesto que ello les permitirá mirarse y conducirse de otra manera tanto para consigo mismo como para con sus iguales y a su vez se estarán alcanzando los objetivos del Sistema Educativo Mexicano.

BIBLIOGRAFÍA:

- ABAD C. J y otros. Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana, México, 2000.
- ALDUNCIN, Abitia E. Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad. Fomento Cultural Banamex, México, 1989.
- AFSEDF, DGOSE, CSEP y SATC. Evaluación Intermedia de la Intervención Pedagógica en Jardines de niños del Distrito Federal. México, 2007.
- ANZALDÚA Arce, Raúl E. y Ramírez Grajeda. Beatriz. Subjetividad y Relación Educativa, UAM, México, 2001
- ANZALDÚA Arce, Raúl E. y Ramírez Grajeda. Beatriz. Formación y Tendencias Educativas, UAM, México, 2003.
- ANZALDÚA, Arce Raúl. La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. UAM, México, 2004.
- ANZIEU, D. Y Jaques-Yves, M. “El concepto de grupo”, en: La dinámica de los grupos pequeños. Tr. Marina E. Arater de Hombría. Buenos Aires. Kapeluz, 1971.
- ARREOLA, J. J. Lectura en voz alta. Porrúa, México, 1991.
- BALLANTÍ, G. “El docente” en: El comportamiento docente. Kapelusz, Argentina, 1979. BISQUERRA Alzina Rafael. Educación Emocional y bienestar, Cipraxis, Barcelona, 2000.
- BAULEO, Armando. “Aprendizaje grupal”, en: Ideología, grupo y familia. Argentina. Ed. Kargieman. 1970.

BARRIGA A., F. D y Hernández, R. G Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Mc Graw Hill, 2002.

BATTISTA Q. B. Los talleres en educación infantil. Grao, Barcelona, 2005.

BLEGER, J. "Grupos operativos en la enseñanza", en: Temas de psicología. (Entrevista y grupos). Nueva Visión, Buenos Aires, 1992

CARRANZA P., M. G. "De la didáctica tradicional al constructivismo" en: Anzaldúa y Ramírez. Formación y Tendencias Educativas, UAM, México, 2003.

CARRIZALES Retamoza, C. El filosofar de los profesores. Universidad, Autónoma de Sinaloa, México, 1991.

CASTILLA del Pino, C. Teoría de los sentimientos. Fabula Tusquets, Barcelona, 2002.

COLOMINA, y otros. "Interacción educativa y aprendizaje escolar". En C. Coll, Palacios J., Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y educación Tomo II. Psicología de la educación Escolar. Alianza, España, 2002.

DE LA PEÑA, Rafael Ángel. Gramática Teórica y Práctica de la Lengua Castellana, UNAM, México, 1985.

DEL AMO, M. La narración oral y la lectura en voz alta como técnicas de animación a la lectura. Lecturas sobre lecturas, México, 2005.

DÍAZ, Barriga A. Didáctica y Curriculum. Paídos, México, 2002.

DÍAZ, Barriga F. y otros. Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. Trillas, México, 2000.

DÍAZ Aguado, M. J. Escuela y tolerancia. Pirámide, Madrid, 1996.

Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Coordinación Sectorial de Educación Primaria Cuaderno de Autoevaluación
de las Competencias Docentes, México, 2003

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, México 1979.

Diccionario Porrúa, México, 1985.

Diccionario Psicología de la Educación Escolar. Alianza, España, 2001.

DOMÍNGUEZ, Hidalgo Antonio. Taller de Lectura y Redacción I. Información Lingüística
y Morfosintaxis. Trillas, México, 1990

ERIKSON, H. Eric. "Ocho edades del hombre", en: Infancia y sociedad. Hormé, Buenos
Aires, 1983.

FERNÁNDEZ, Lidia M. "1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento", en:
Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas.
Argentina. Paidós, 1994.

FISCHER, G. N. "El grupo", en: Campos de intervención en Psicología Social. Nancea.,
Madrid, 1992.

FLANDERS, N. Análisis de la interacción didáctica. Anaya, Madrid, 1977.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Siglo veintiuno. México, 2001.

GOLEMAN, D. La inteligencia emocional. Gráficas Monte Albán, México, 2001.

HUBERMAN, Susana. Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los
formadores, Aique, Argentina, 1996.

JACKSON, Philip W. La vida en las aulas. Morata, Madrid, 2001.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Edit. PAC, MÉXICO, 1993.

LACASA, Pilar. “Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos” en: En C. Coll, Palacios J., Marchesi, Desarrollo Psicológico y educación Tomo II. Psicología de la educación Escolar. España. Alianza. 2002.

LUQUE, L. A. “Educar la tolerancia: qué, por qué, y para qué” en: Educar la tolerancia. Díada, España, 2000

MAIER. Henry W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2000.

MIRAS, M. “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”. en: C. Coll, Palacios J., Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y educación Tomo II. Alianza, Madrid, 2002.

OCDE y CERI. Formación de profesores en ejercicio. Nancea, Madrid, 1985.

PARGA Romero, Lucila. Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria. Plaza y Valdez, UPN, México, 2004.

PÉREZ C. M. L. “El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje”. En C. Coll, Palacios J., Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y educación Tomo II. Psicología de la educación Escolar. Alianza, España, 2001.

PIAGET, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI, México, 2000.

PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Psique, Buenos Aires, 1998.

PIÑA, Osorio J. M. La interpretación de la vida cotidiana escolar. Plaza y Valdés, México, 1998.

PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. Educación Básica Primaria. SEP, 1993.

POSTIC. M. Observar las situaciones educativas. Narcea, Madrid, 1992.

RAMIREZ Grajeda B. "La formación: una perspectiva psicoanalítica" en: Anzaldúa y Ramírez. Formación y tendencias educativas, UAM, México, 2003.

REYNA Marín, Genoveva. "El silencio como expresión de las relaciones de poder en el aula", ponencia presentada en el CONGRESO NACIONAL DEL SISTEMA DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES. "Subjetividad, espacio, poderes y saberes en las Ciencias Sociales en un mundo en re (des)estructuración". Universidad Autónoma Metropolitana-X. Noviembre, 2006.

REYNA Marín, G. El aprendizaje grupal en la formación de educadores. Una perspectiva psicosocial. UPN, México, 2004. (Colecc. Educación N° 24)

REYES Esparza, R. y Zúñiga Rodríguez Rosa Maria. Diagnóstico del subsistema de formación inicial. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1994.

RODRIGO Maria José, T Rodríguez A y Marrero J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor, Madrid, 1993.

RODRIGO, Maria José y Arnay José. La construcción del conocimiento escolar Paidós, Barcelona, 1997.

RODRÍGUEZ, E, M. "Naturaleza del conflicto", en: Manejo de conflictos. El manual moderno, México, 1989.

ROMMETVEIT, Ragnar. Normas y roles sociales. Paídos, Buenos Aires, 1967.

ROCKWEL, Elsie. La escuela cotidiana. FCE, México, 1999.

SACRISTAN, G. J. "Profesionalización docente y cambio educativo" en: Maestros Formación, práctica y transformación escolar. Editores Miño y Dávila, Argentina, 1998

SCHAFFER H. R. El desarrollo de la sociabilidad. Visor, España, 1986.

SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en: *Revista Perfiles Educativos*; No. 11. Mes: Enero-Marzo. Año. 1981. CISE-UNAM, México.

SEP. Plan y Programas de estudio. SEP, México, 1993.

SEP. Programa de Educación Preescolar. SEP, México, 2004.

SEP. Libro de lectura de español. Cuarto grado. SEP, México, 1993.

SHARPE, R y Lewis D. El antídoto de la angustia cómo vencer el stress. Everest, España, 1981.

SSEDF, DGOSE y CSEP. Competencias para la Educación primaria en el D.F. SEP 2004 y 2005.

SOLÉ, I. Estrategias de lectura. Ice, Barcelona, 1997

SOLÉ, I y Teberosky A. “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica” en: C. Coll, Palacios J., Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y educación Tomo II. Psicología de la educación Escolar. Alianza, España, 2002.

TRIANES, Torres M. V. La violencia en contextos escolares. Aljibe, Málaga, 2000.

VEGA, M y Garrote N. La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno, Varona, España, 2005.

WATSON, R. I. Psicología del niño y del adolescente. Limusa, México, 1991.

ZARZAR, Charur C. La didáctica grupal. Progreso, México, 2001.

SITIOS CONSULTADOS EN NTERNET.

<http://www.jornada.unam.mx/2006/08/25/044n2soc.php>

ANEXOS

Cartas

Descriptivas

1ª SESIÓN.

ELABORANDO CUENTOS

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACION
Lengua escrita	Uso del punto y aparte, del punto final y la coma.	Reconocer la importancia de las comas y los puntos, mediante la elaboración y narración de cuentos breves, fomentando el trabajo en equipo a través del respeto, tolerancia y solidaridad en los pequeños grupos.	Cuadernos, lápices, tijeras, pegamento, caja de cartón grande, dos palitos de bandera, papel lustre del color que el grupo prefiera, pintura <i>vinci</i> del mismo color que el papel y pinceles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dividirá al grupo en pequeños equipos entre 3 y 4 integrantes a manera de que todos los integrantes del grupo participen, enumerándose del 1 al 4 para que los <i>unos</i> se integren con los <i>unos</i>, los <i>dos</i> con los <i>dos</i>, etc. ▪ Se llevará a cabo una lluvia de ideas para tomar en cuenta sobre qué historia se quiere hacer el cuento. Para esto se anotará cada una de las ideas y se seleccionarán aquellas que mas le agrade al grupo. ▪ Con la idea seleccionada cada equipo redactará un cuento breve para darle coherencia y estructura a la historia. ▪ El docente pasará por equipos para orientar a los alumnos y mencionarles la importancia y el uso de las comas y puntos para que el cuento resulte más atractivo. ▪ Así, en un primer momento se les pedirá a los equipos que lean en voz alta el cuento sin comas ni puntos, posteriormente en una lectura continua trabajarán el cuento incluyendo comas y puntos y se enfatizarán estos signos mediante su lectura en voz alta. ▪ Cuando todos los equipos terminen el cuento y el ejercicio en voz alta, se invitará al grupo a formar un programa de televisión en donde el grupo seleccionará a la persona que conducirá el programa del “cuenta cuentos”, quien tendrá como función presentar a cada uno de los equipos y dar el nombre de los diferentes cuentos. ▪ Posteriormente se propondrán los equipos que deseen iniciar la narración de su cuento frente a todo el grupo 	<p>Para esta sesión se ha planteado el objetivo de reconocer la importancia del uso de la coma y las distintas funciones del punto para la lectura en voz alta, por ello nuestra atención estará centrada en el desempeño de cada uno de los integrantes de los pequeños grupos cuando se lleve a cabo la lectura en voz alta del cuento elaborado por cada equipo.</p> <p>Así se observará la expresión verbal de cada participación en el momento de la lectura en voz alta, con el propósito de revisar si los alumnos hacen pausas correctamente o si utilizan el punto adecuadamente.</p> <p>Mediante una reflexión colectiva el grupo se autoevaluará de acuerdo al ejercicio que realizaron así como al empeño que le pusieron a la actividad. En donde se establecerá la diferencia entre las comas y los puntos, así como el sentido que se le da al texto y a todo aquello que uno lee si no se usan correctamente estos signos de puntuación</p> <p>Finalmente se realizará una evaluación grupal, en donde se les solicitará a todos los integrantes del grupo que mencionen si les agradó o no la actividad, qué modificaciones le harían al trabajo, qué aprendieron y qué les causó dificultades. Esto con la finalidad de conocer el nivel de cooperación y apoyo mutuo dentro de</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la participación de los pequeños equipos, el docente convocará al grupo para que se muestre respetuoso, tolerante y solidario con el trabajo de sus compañeros, a manera de evitar inseguridad, vergüenza, miedos, y angustias por los equipos que se encuentran al frente del grupo. ▪ Durante esta sesión el docente se percatará a través de la participación de cada uno de los integrantes del equipo quién domina los signos de puntuación, poniendo énfasis en los de admiración e interrogación de manera que esto le permita al docente vincular estos logros con las actividades para la tercera sesión. 	<p>los pequeños grupos, el grado de responsabilidad asumida, y los resultados en el logro de la tarea cuando ésta no se asume en su totalidad. Este momento de evaluación permitirá que cada integrante del grupo así como la maestra reflexionen, si estas actividades mencionadas favorecen el proceso de desarrollo de habilidades en los alumnos o si es necesario hacer modificaciones y en qué aspecto, lo cual redundará en la modificación de las actividades, organización y metas planteadas para las siguientes sesiones del taller.</p>
--	--	--	---	---

2ª SESIÓN.

LOS PAYASITOS

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Comprender y respetar las emociones que todos los integrantes del grupo experimentan al realizar diferentes actividades dentro del aula</p>	<p>Láminas, marcadores, cinta canela, pinturas para maquillarse, crema para la cara y peines</p>	<ul style="list-style-type: none">• La maestra (o) pegará sobre el pizarrón diferentes emociones anotadas en láminas. (ansiedad, temor, miedo, vergüenza, etc.)• Los alumnos localizarán el tipo de emoción con la que se identifican• De acuerdo a la emoción que cada alumno identificó se pintará la cara.• Posteriormente cada uno de los integrantes del grupo realizará por medio de gestos y movimientos (mímicas) la emoción por la que atravesaron y el grupo la identificará	<p>La evaluación para este tipo de sesiones; es decir, en las que se abordarán los diferentes estados de ánimo de los alumnos, se realizará de manera grupal, analizando cómo se sintieron al pintarse la cara y demostrarles a sus compañeros los estados de ánimo de cada quien.</p> <p>Para lo que primeramente la maestra iniciará con la evaluación cuestionando al grupo con respecto a esta situación. De manera que durante este momento la maestra se percatará de cómo está operando el grupo y más que asignarle una calificación al alumno en ese momento valorará de qué manera se están involucrando cada uno de los integrantes del grupo.</p> <p>Al final la maestra (o) mencionarán que no es malo reconocer y expresar lo que sentimos en cualquier momento, por lo que invitará al grupo a ponerse en el lugar de sus compañeros y respetarlos.</p>

3ª SESIÓN.

¡ESCRIBE LOS SIGNOS QUE ME FALTAN!

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Lengua escrita	Uso de los signos de admiración y de interrogación.	Reconocer la función que cumplen los signos de interrogación y admiración a través de la identificación de su ausencia en un texto como medio para favorecer un aprendizaje cooperativo haciendo uso de la tutoría entre iguales.	Lápices y fotocopias del texto "Pateando lunas" del libro de Lecturas de cuarto grado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El grupo se dividirá en pequeños equipos cerciorándose que en cada uno se encuentre un niño(a) que conozca un poco más el uso de los signos de interrogación y admiración, con el fin de apoyar a sus compañeros si se enfrentan con dificultades en ese sentido. ▪ Se les repartirá una copia del texto a todos los integrantes de los equipos. ▪ Los integrantes del equipo intentarán leer el texto y en la medida de lo posible jugar un poco sobre cómo suenan de manera chusca algunas expresiones cuando no se utilizan los signos adecuadamente (cada integrante puede leer un párrafo). ▪ Posteriormente el equipo tratará de ubicar en dónde se tienen que escribir los signos de acuerdo a la lectura. ▪ Cuando todos los equipos hayan terminado, cada integrante del equipo leerá una parte del texto y el grupo, en su totalidad, junto con la maestra, les ayudará, en un primer momento, a corregir los errores; en un segundo momento podrán verificar cómo el cambio que hagan al texto con respecto a los signos puede atribuir otro sentido al mismo. 	<p>La evaluación se llevará a cabo durante la participación individual de cada integrante del equipo en el momento de su lectura, esto con el fin de visualizar la dicción en su lectura así como el hecho de usar adecuadamente los signos de interrogación y admiración.</p> <p>Se le repartirá otro texto de manera individual a cada uno de los integrantes del grupo y se les pedirá que completen los signos de interrogación y admiración que le hacen falta al texto a manera de corroborar si el grupo se percata de la diferencia entre un signo y otro. Esto como un material que evidencie si realmente los alumnos lograron diferenciar entre uno y otro signo.</p>

4ª SESIÓN.

¿QUÉ DICEN LOS MUÑEQUITOS DE LAS MANOS?

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Reconocer las emociones experimentadas en el momento de leer textos frente al grupo</p>	<p>Hojas blancas, plumas, lápices, gomas, pinturas para maquillarse, crema, y jabón</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ La maestra (o) le solicitará a cada uno de los integrantes que anote en una hoja en blanco la emoción que experimentaron la clase pasada.▪ Posteriormente le solicitará al grupo que anoten en el pizarrón la emoción que presentaron.▪ De acuerdo a las emociones anotadas en el pizarrón se organizará al grupo en pequeños equipos.▪ La maestra (o) le solicitará a cada uno de los equipos que improvise un diálogo relacionado con la emoción que presenciaron.▪ Cuando los equipos tengan listo su diálogo se dibujarán en la palma de sus mano un muñeco que funcionará como títere.▪ El equipo le mostrará al grupo a través de la improvisación de un diálogo la emoción que experimentaron.	<p>Durante este momento se llevará a cabo una reflexión grupal, en donde cada uno de los integrantes del grupo podrá mencionar sus inquietudes.</p> <p>De manera que en un primer momento la maestra guiará la actividad, dado que iniciará cuestionando al grupo: si la actividad realizada fue de su agrado; lo que dará pauta para que el grupo reflexionen y expresen si esa actividad les ayuda a reconocer aquello que en un momento determinado no pueden.</p> <p>En este sentido el docente observará si los alumnos empiezan a reconocer las emociones propias y de los otros.</p> <p>A su vez la maestra irá tomando nota de momentos relevantes para el grupo, para que de esta manera y en determinada situación, ayude al grupo a comprender situaciones que posiblemente se les dificultan.</p>

5ª SESIÓN.

ELABORANDO NUESTRO GUIÓN

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Lengua Hablada y escrita.	Entrevista Uso del acento prosódico y ortográfico	Redactar un guión de entrevista para habilitar la acentuación de las sílabas través de un aprendizaje cooperativo.	Cuaderno, Lápiz y tarjetas de diferentes frutas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se formarán parejas por lo que el docente les proporcionará al grupo una tarjeta con diferentes frutas, por ejemplo; las uvas se unirán con las uvas, las peras con las peras, etc. ▪ Debido a que el tema de la entrevista es un tema escolar que ya se reviso en otro momento se llevará a cabo una "lluvia de ideas" para que el grupo recuerde cuáles son los elementos de una entrevista y entonces partir de esas ideas. ▪ Posteriormente los niños elegirán un tema y redactarán un guión de entrevista dirigida a una persona fuera de la escuela, cuidando la acentuación correcta de las palabras. ▪ Al terminar su guión cada pareja lo leerá en voz alta. En esta parte, la maestra y el grupo podrán realizar comentarios para mejorar el guión de los participantes. 	<p>La evaluación se hará a partir de la entrega de la redacción de un guión de entrevista por parejas sobre la que se revisará si los alumnos usaron adecuadamente los signos de interrogación y admiración; así como los acentos.</p> <p>De esta manera se revisará si los guiones están completos, si son claros y finalmente se valorará si realmente la utilización de esta actividad les permite a los alumnos obtener el objetivo planteado.</p> <p>En este sentido la evaluación se realizará en dos momentos, el primero cuando cada equipo pase a leer su guión en voz alta, para lo cual el docente tendrá la oportunidad de constatar que el guión tenga las características mencionadas, así como el hecho de que el alumno vaya adquiriendo la habilidad lectora.</p> <p>El segundo momento consistirá en el hecho de que el alumno entregue como tal su guión, el cual resulte una evidencia del trabajo que realizó en equipo.</p>

6ª SESIÓN.

UN DÍA DE ENTREVISTAS

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Lengua hablada y escrita	Entrevista y uso del acento prosódico y ortográfico	Realizar una entrevista dentro de la escuela	Cuaderno, Lápiz, casset y grabadoras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acuerdo a la organización de equipos de la sesión pasada, el grupo saldrá del salón para llevar a cabo su actividad a primera hora, por lo que la maestra les dará 30 min. para realizar esta. ▪ Al realizar la entrevista los alumnos harán uso de una grabadora, para tener todos los detalles sobre la misma. ▪ Al terminar cada equipo regresará al salón y le proporcionará a la maestra el casset con su entrevista ▪ El grupo esperará hasta que todos los integrantes del mismo se encuentren dentro del aula, para empezar con la actividad. ▪ La maestra junto con el grupo escucharán las entrevistas que cada equipo realizo a diferentes personas dentro del plantel. De modo que se revisara a quién se aplicó, cuál fue el contenido de la lectura y en qué momento se hizo uso de los acentos. 	<p>La evaluación se llevará a cabo tomando en cuenta la disposición de cada uno de los integrantes para trabajar en equipo y el desempeño que imprimen al desarrollo de la actividad. Por lo que en este sentido el docente debe hacer uso de observación como un indicador que le permita reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo.</p> <p>Por otra parte la evaluación también implica la entrega de cada una de las entrevistas grabadas por parte de cada equipo, lo cual dará cuenta de las habilidades que cada equipo llevó a cabo para realizar esta actividad, ya que los alumnos serán los que se contactarán previamente con las personas a las que les harán la entrevista.</p> <p>Esta situación implica que los alumnos sean capaces de interaccionar con personas con las que frecuentemente no están en contacto.</p> <p>Y finalmente se llevará a cabo una evaluación grupal, durante la cual el grupo junto con la maestra evaluarán el trabajo de cada uno de los equipos, haciendo comentarios y aportaciones sobre las grabaciones, así como el mejoramiento de los trabajos.</p>

7ª SESIÓN.

JUGANDO CON IMÁGENES

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>Reflexionar sobre cada uno de los momentos por los que atravesaron los niños durante la sesión pasada</p>	<p>Láminas con diferentes dibujos (niños trabajando, niños leyendo, niños realizando una entrevista y niños escuchando radio), títeres,</p>	<ul style="list-style-type: none">• La maestra (o) mostrará al grupo cada una de estas láminas y le preguntará al grupo si las imágenes que se les muestran remiten al grupo con alguna escena en particular.• Cuando el grupo identifique que estas imágenes se refieren al trabajo que los niños realizaron la clase pasada, la maestra (o) preguntará si una de esas imágenes les causó algún tipo de emoción.• Posteriormente la maestra (o) organizará al grupo en pequeños equipos de acuerdo con la imagen con que se identificaron los alumnos.• Seguidamente cada uno de los equipos inventará una historia corta sobre la imagen que se les presentó.• Al final cada equipo seleccionará los títeres necesarios para presentar su historia frente al grupo.	<p>La evaluación será de manera grupal en donde todo el grupo pueda mirarse de frente y entonces se procederá a una reflexión grupal que le permita al grupo reconocer sus cualidades.</p> <p>Para esto primeramente el grupo mencionará si les agrado o no realizar la actividad planteada, de manera que se le dará la oportunidad al grupo de expresar todo aquello que piensa y siente.</p> <p>En un segundo momento el grupo comentará si consideran que el hecho de abordar la actividad les permitió reconocer los estados de ánimo por los que atravesaron en la sexta sesión y si ellos creen conveniente mencionarlos y por qué razón.</p> <p>Para este tipo de evaluación será necesario que el docente inicie la evaluación recordándole al grupo de la importancia que tiene el reconocer y respetar a los demás.</p>

8ª SESIÓN.

¿Y TÚ TE TRABAS LA LENGUA?

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Recreación literaria	Creación de Trabalenguas.	Lograr la pronunciación correcta de las letras utilizando la lectura de trabalenguas mediante el trabajo cooperativo.	Texto de trabalenguas	<ul style="list-style-type: none"> Se formarán equipos de 5 personas Se repartirán dos textos de trabalenguas diferentes por equipo. A cada uno de los integrantes del equipo le corresponde leer una palabra del trabalenguas para que el equipo se responsabilice de leerlo correctamente en beneficio de todo el equipo. Al terminar el equipo seleccionará el trabalenguas que más le gustó y lo compartirá en voz alta con el grupo. En esta parte, el grupo se dispondrá a escuchar y respetar a sus compañeros si es que siguen teniendo dificultades durante la lectura; permitiendo un ambiente de confianza, para contrarrestar posibles sensaciones de inseguridad, vergüenza, ansiedad y miedo. La maestra le mencionará al grupo que para la actividad de la siguiente sesión será necesario leer en casa el texto completo de: "El libro misterioso" de su libro de lecturas de 4º grado. 	<p>La evaluación se llevará a cabo en dos momentos. En el primer momento la evaluación será de manera individual, en donde el docente a través de la lectura de trabalenguas por parte de los niños pueda corroborar la dicción de los alumnos; es decir, si ésta ha mejorado o no.</p> <p>Sin embargo, cabe resaltar en este primer momento mas que otorgarle una calificación al alumno durante esta evaluación se pretende que la maestra se percate de las habilidades y dificultades de cada alumno, lo cual en determinado momento repercute en el hecho de que el alumno desarrolle o no su dicción</p> <p>El segundo momento de la evaluación implica poner atención en la participación y disposición de cada integrante para trabajar en equipo, verificando si el grupo empieza a aprender del grupo y por tanto si se ha logrado el trabajo cooperativo a través de la integración del grupo en las actividades.</p>

9ª SESIÓN

MOSTRANDO CUANDO TRABAJAMOS EN EQUIPO

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Identificar y respetar cómo se sintieron los alumnos durante el trabajo en equipo.</p>	<p>Hojas con preguntas, hojas blancas, lápices, plumas, gomas, vestuarios, accesorios y cosméticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se le solicitará al grupo que formen equipos de dos personas ▪ Se le proporcionará a cada uno de los equipos un papel que contendrá una pregunta de las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sentiste cuando leíste en tu equipo una parte del trabalenguas? ¿Cómo te sentiste cuando leíste en voz alta frente al grupo? ▪ El equipo improvisará un texto de acuerdo a la respuesta de una de las preguntas antes mencionadas ▪ Los integrantes del equipo dramatizarán frente al grupo la respuesta a las preguntas anteriores haciendo uso de vestuarios o accesorios 	<p>La evaluación para esta sesión será de manera grupal, en donde todos los integrantes del grupo, tengan la oportunidad de expresar todo aquello que los inquieta.</p> <p>De manera que la maestra junto con el grupo reflexionarán acerca del trabajo que realizaron en esa sesión, por lo que la maestra le pedirá al grupo que anoten en una hoja blanca ¿si les agrado o no la actividad? y ¿si les permitió expresar lo que sienten?</p> <p>Después de anotar sus respuestas, la maestra invitará a cada uno de los integrantes a compartir sus respuestas con el grupo, por lo que se iniciará con los voluntarios para que finalmente todo el grupo pueda compartir sus vivencias de manera grupal.</p> <p>Por otra parte, la maestra le solicitará al grupo que finalmente anoten si la actividad que realizaron les resultó conveniente y agradable para los fines que se perseguían.</p>

10ª SESIÓN.

DOS VERSIONES DE UN MISMO CUENTO

EJE	CONTENIDO	OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Recreación literaria.	Escenificación con títeres.	<p>Reconocer y aplicar la importancia del ritmo, volumen y uso de los silencios durante la escenificación de un cuento con el recurso de los títeres.</p> <p>Con esto se propiciará la comunicación entre todo el grupo.</p>	Bolsas pequeñas de papel café, estambre de colores, tijeras, pegamento, diamantina, colores, marcadores, hojas de colores y fotocopias del texto que se abordará como un cuento: "El libro misterioso" del libro de lecturas de cuarto grado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se dividirá al grupo en dos equipos ▪ Se sorteará las dos historias de un mismo cuento; es decir, la historia que cuenta "Cecilia" y la que cuenta "Alejandra" del libro de lecturas de cuarto grado. ▪ Un representante de cada equipo pasará al frente a escoger un papel y verificar la historia del cuento que su equipo llevará a cabo; es decir la historia que cuenta "Cecilia" o "Alejandra." ▪ Cada integrante del equipo escogerá un personaje del cuento. Si los personajes no alcanzan para todo el grupo, el papel del narrador se lo podrán dividir entre varios integrantes a manera que todo el grupo participe. ▪ Cada equipo elaborará con los materiales que más les agraden los títeres necesarios para escenificar la historia que le haya tocado; ya sea la historia que cuenta "Cecilia" o "Alejandra" ▪ Cuando ambos equipos hayan terminado sus títeres se procederá a escenificar el cuento como se encuentra estructurado en el libro de texto. ▪ Cada integrante del equipo leerá en voz alta y clara el fragmento que le corresponda o que haya escogido. 	<p>La evaluación para esta sesión se llevará a cabo en dos momentos: el primero que tiene que ver con la implicación y compromiso que cada uno de los integrantes lleva a cabo dentro del grupo en el cual le tocó trabajar. De manera que la maestra tendrá que observar detenidamente a cada uno de los integrantes del grupo y verificar si se están involucrando con la actividad y con su equipo.</p> <p>Por otra parte, el segundo momento corresponde al hecho de analizar sobre la lectura en voz alta de cada integrante del grupo, la habilidad en el uso de los signos, las comas y los puntos. Es decir, si el alumno ha alcanzado los objetivos propuestos en cuanto a la habilidad lectora.</p> <p>Esta evaluación se confrontará con la autoevaluación que los alumnos realicen sobre su desempeño y compromiso dentro del grupo, así como con la adquisición de la habilidad lectora.</p>

11ª SESIÓN.

LO OCULTO BAJO EL TELÓN

OBJETIVO	MATERIALES	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Reconocer que cada uno de los integrantes del grupo son distintos en todos los sentidos.</p> <p>Reflexionar sobre el aprendizaje logrado durante el taller</p>	<p>Láminas con diferentes preguntas, cinta canela, vestuarios y accesorios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pegarán sobre el pizarrón tres láminas con las siguientes preguntas: ¿Les agrado la sesión pasada? ¿por qué? ¿Tuvieron algún conflicto con alguien? ¿Se les dificultó la actividad? ¿Cómo se sintieron? ▪ Se organizaran equipos de 5 personas, enumerándose del 1 al 5 ▪ Cada equipo representará la respuesta a las preguntas anteriores, haciendo uso de vestuarios y accesorios <p>Al terminar esto se proseguirá a la segunda parte de la sesión; la cual consiste en reflexionar de manera grupal sobre los aprendizajes logrados en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La maestra leerá una reseña muy breve del proceso que ella alcanzó a observar en los niños desde que se inicio el taller, mencionando aquellos momentos que ella consideró relevantes en cuanto al aprendizaje del grupo. ▪ Después de leer esa reseña, la maestra invitará a que el grupo analice y mencione el proceso de aprendizaje dentro del aula. 	<p>De manera grupal se reflexionará sobre el trabajo que se realizó en esa última sesión; si les agrado o no, si se sintieron cómodos o no y si consideran que han aprendido algo o no. Por lo que la maestra les brindará a los alumnos la opción de expresar aquello que consideran necesario compartir con el grupo.</p> <p>En este sentido la maestra hará hincapié en la importancia que tiene el hecho de conocer y comprender a los demás dentro de un trabajo grupal, por lo que la maestra le dará pauta a los alumnos para que se comente sobre ese otro aspecto que resulta importante para la convivencia del grupo.</p> <p>De esta manera la maestra mostrará al grupo la percepción que ella obtuvo a lo largo del trabajo.</p>

Trabalenguas

anilla del llavero no lleva llave;
¿quién se ha llevado la llave
De la anilla amarilla del llavero?

La lluvia que yo vi en Sevilla
rellenaba el llano que ya no lo allano
y en un apoyo sin hoyo lloraba una gallina
llamando al pollito que no había hallado.

Las calles llenas de llanto
y los pellejos de llagas;
las ollas llenas de callos
y la sevillas de canallas.

Si don Curro ahorra ahora
Ahora ahorra don Curro.

Guerra tenía una parra
y Parra tenía una perra
y la perra de Parra
rompió la parra de Guerra
y Guerra pegó con una porra
a la perra de Parra.
Si la perra de Parra
No hubiera roto.

Textos:



LECCIÓN 11

Pateando lunas

Texto: Roy Berocay (adaptación)

Ilustraciones: Rosario Valderrama



—No se puede.

—Pero... ¿por qué?

El padre caminaba alrededor de la habitación, movía la cabeza como si tuviera un tornillo a punto de aflojarse y miraba a la niña.

—Porque eres una niña.

—¿Y eso qué tiene que ver?

¿Qué tenía que ver? Mayté era una niña, eso era cierto, una niña de nueve años, algo bajita y flaca, pero tenía piernas fuertes. Eso le decían siempre sus amigos: Javier, que se pasaba todo el día haciendo chistes malísimos, o Salvador, que siempre parecía tener una patineta pegada a los pies: tienes piernas fuertes, puedes jugar, estamos seguros.

Pero para los papás de Mayté el asunto era diferente: ella era una niña, las niñas juegan a las muñecas, hacen comiditas, se portan bien, dicen buenos días y todas esas cosas. ¿Cómo iba a ocurrírsele ser jugadora de fútbol?

Pero así era, sus vestidos de color rosa, blanco o celeste, terminaban siempre manchados, y cuando volvía a casa ya sabía lo que su mamá le iba a decir:

—Pero Mayté, ¿estuviste jugando fútbol?

—No mamá, me trepé a los árboles.

Jugar fútbol, treparse a los árboles, desafiar a Javier o a Chava a jugar carreras, eran cosas que a Mayté le parecían muy divertidas. “¡Qué emocionante sería si los grandes campeonatos fueran jugados por mujeres!”, se decía. “Si al menos pudiera hablarlo con alguien”. Pero a sus papás no les gustaba hablar de estos temas con ella.





LECCIÓN 11

Ni siquiera la dejaban ver el fútbol por televisión: cuando su papá veía los juegos, ella se sentaba a un lado y se dejaba llevar por la emoción. Sin embargo, él pronto terminaba mandándola a estudiar. Así acababan siempre los partidos: Papá 1-Mayté 0; y, encima, expulsada del terreno de juego.

Un domingo en la mañana, Mayté salió de su casa y corrió directamente hacia una gran confusión de voces y piernas. Allí en la callecita, al costado de la plaza, los varones jugaban fútbol.

—¿Puedo jugar? —preguntó Mayté al acercarse, pero nadie parecía haberla escuchado.

Javier corría tratando de eludir a un gordo alto de nombre Esteban. Salvador, parado cerca de la portería, lo alentaba y le pedía el pase, pero Javier nada, pisaba la pelota, frenaba, amagaba y volvía a empezar. Hasta que el gordo se enojó y le dio una fuerte patada en el tobillo. Javier cayó al suelo y muy enojado gritó:

—¡Me las vas a pagar gordo panzón!

—¿A quién le dijiste gordo panzón?

—dijo Esteban mientras se acercaba furioso hacia Javier, quien presa del miedo se echó a correr.

—Ahora les falta uno, ¿puedo jugar? —insistió Mayté.

—Si los demás están de acuerdo —dijo Salvador, que sabía que Mayté podía ser muy insistente cuando se lo proponía.

—¡Un momento! —dijo el gordo enemigo— ella no puede jugar porque es una niña.

—Salvador dice que sí puedo, además yo juego mucho mejor que tú —respondió Mayté enfurecida, pues ya estaba cansada de esas historias.

Esteban puso cara de superioridad y la miró. Ella era más baja que él y, claro, era una niña; no había razón para preocuparse.

—El fútbol es cosa de hombres, nena.

—A mí no me digas nena, ¡gordo panzón!

Las palabras de Mayté no habrían causado muchos problemas, porque a Esteban le habían enseñado que los hombres no deben pegarles a las mujeres. Pero a Mayté nadie le había dicho que las mujeres no deben pegarles a los hombres, y al mismo tiempo que le decía panzón, le dio un puntapié en el tobillo.

—Y eso es por mi amigo Javier.

Esteban olvidó de pronto todas sus lecciones y se tiró encima de Mayté. Luego intervino Salvador y el enfrentamiento entre los dos equipos dejó de ser futbolístico. Mayté, en medio de aquel remolino, corría de un lado a otro gritando: “¡Dale a ése! ¡Toma!”. Pero claro que no era un buen espectáculo; algunos padres que estaban en la plaza llegaron a separarlos, mientras algunas señoras hablaban entre ellas:

—¿Vieron quién estaba ahí?

—Sí, es la misma niña que anda trepando a los árboles.

—Deberían darle una buena lección, andar por ahí peleando con niños. ¡Qué vergüenza!

Cuando todo terminó, Mayté se dirigió a su casa con la ropa llena de tierra, los pelos todos revueltos y la nariz sucia. Su mamá, quien gracias a sus chismosas vecinas ya estaba enterada de lo sucedido, primero

le dio un largo discurso acerca de cómo deberían comportarse las niñas y luego la mandó a arreglar su cuarto.

Al día siguiente, en la escuela, Esteban y su equipo retaron a otro partido a Javier y Salvador.

—Aceptamos sólo si juega Mayté con nosotros —dijo Salvador.

—Pero es una niña —respondió Esteban.

—Justamente, ¿o es que tienen miedo de jugar contra una niña? —dijo Chava.

—¿Miedo nosotros?, les ganaremos con o sin niña. El partido será el domingo —dijo Esteban mientras se marchaba.

—¡Ehhh! —dijo Mayté saltando de gusto—. Ahora sólo tendré que conseguir una camiseta, practicar y, sobre todo, convencer a mis padres.

Pronto se presentó la oportunidad esperada. Era de noche y, en la habitación, la luna resplandecía a través de la ventana. Mayté sentía que la luna causaba un raro efecto en las personas. Por ejemplo, hacía varias noches que la luna había empezado a aparecer y ella soñaba más tiempo despierta. Incluso su madre no era la misma desde que la había visto.





Esa noche
Mayté le
preguntó:

—Mamá, ¿qué
querías ser tú cuando
eras chica?

La madre sonrió y suspiró.
Se quedó un momento
mirando la ventana.

—Yo soñaba con ser
bailarina.

—¡Qué fantástico!
¿Y por qué no eres bailarina?

—Bueno, mis padres,
tus abuelos, eran muy estrictos y
no me dejaron. Decían que era
un ambiente malo para mí.

—¿Y por qué decían que era un
ambiente malo?

La madre no contestó. Se
imaginaba bailando en un gran
escenario multicolor, y en cada
salto era levantada por unas alas
invisibles. Pero Mayté, que era lista,
enseguida comprendió que a ella le
podría ocurrir algo similar si no
actuaba pronto.

—Mamá, ¿por qué no puedo
jugar futbol?

—Porque es un ambiente ma...
—la madre se detuvo al darse

cuenta de que estaba a punto
de hablar igual que sus padres.

Se acomodó el pelo detrás
de la oreja y sonrió; no
era su sonrisa de
siempre, era otra que le
brillaba en los ojos y le
dibujaba en la boca una
raya rarísima. Mayté
nunca la había visto
sonreír de esa forma,
¿sería por la luna?

—¿Y quién dice que
no puedes jugar futbol?
Yo hablaré con tu padre
—dijo la mamá de Mayté
y salió del cuarto.

Mayté estaba
tan sorprendida que
no sabía qué decir,
quería saltar, correr
y tragarse todo el aire del
mundo para luego gritar:
¡Goooooooooooool de Mayté!
Esa noche soñó que la luna
era una gigantesca pelota
de futbol.



Al día siguiente, en la escuela, Mayté recibió una sorpresa.

—¿Qué pasa Javier?

—Esteban dice que no jugarán contra niñas.

—Pero si ayer dijo que...

—Ya sabes cómo es él, un día dice una cosa y después dice otra.

—Gordo machista —Mayté estaba furiosa, justo ahora que su madre estaba convencida y que iba a convencer a su padre. Comenzó a caminar rápidamente

y cruzó el patio hasta donde estaba Esteban.

—Dicen que ahora no quieres jugar —dijo Mayté.

—Ya te dije que no juego con mu-je-r-ci-tas.

—Lo que pasa es que tienes miedo de perder.

—¿Miedo yo?

—Te hago una apuesta —dijo Mayté—. Te apuesto que si jugamos yo les hago dos goles.

“¡Dos goles!”, pensó Esteban.

Entonces, como además se creía el galán de la escuela, pensó que era una buena oportunidad para sacarle provecho. Después de todo, aunque fuera tan peleonera, Mayté era bastante linda.

—¿Y qué apostamos? —dijo el astuto de Esteban.

—Bueno, si hago los goles podré entrar a formar parte del equipo para siempre.

Esteban se rascó la nuca y luego dijo algo que hizo que el murmullo creciera entre todas las niñas que ya se habían juntado alrededor.

—Está bien. Pero si no haces los goles entonces tienes que ser mi novia.





Mayté se había quedado muda por la sorpresa, nunca había imaginado siquiera algo así. ¿Qué pasaría si perdía la apuesta? Mayté pensó en la plática que había tenido con su madre, y si iba a ser jugadora de futbol debía correr el riesgo. Así que levantó la cabeza, se puso las manos sobre la cintura y dijo casi gritando:

—¡Acepto!

El murmullo creció más y todas las niñas y los niños comentaron la apuesta.

—Avísanos cuándo es el partido, ya nos pusimos todas de acuerdo para ir —dijo una de las niñas dirigiéndose a Mayté.

Esa noche Mayté platicó con su papá y también le dijo lo que ocurriría si no metía los dos goles. Su padre finalmente se convenció de lo importante que era para su hija el futbol, y le prometió que no sólo la dejaría jugar, sino que además le enseñaría algunas cosas.





Los días siguientes, durante las clases, Mayté se imaginaba jugando fútbol en el espacio, con la gran luna como pelota y, aunque al patearla con sus grandes botas metálicas ésta se había ponchado, Mayté no se preocupaba, pues sabía que en el espacio no había señoras entrometidas para delatarla.

A la hora de la salida, durante la formación, Esteban le entregó un papelito a Mayté.

—Ya verás si se lo enseñas a alguien —le dijo sonriendo y poniéndose muy rojo como si sintiera vergüenza por algo.

Era la primera vez que Mayté lo veía sonreír o ponerse colorado. ¿Qué diría el papel?

¡No podía creerlo!, Esteban le había escrito un poema. Mayté tuvo que leerlo una y otra vez. No entendía mucho de poemas porque en la escuela sólo había leído unos cuantos. Además, el redondo poeta había usado palabras como *cavelios* y *zonrisa*.

—¡Qué tonto! —exclamó Mayté al leer una parte que hablaba de “tus vellos hojos”. Pero muy en el fondo sintió algo extraño,

era otra vez esa sensación que le causaba aquella luna que se había desinflado en el espacio... o era también que a ella nunca le habían escrito un poema. A lo mejor eran todas esas cosas juntas, más el cambio que había tenido su padre. En fin, lo que fuera, ahora no importaba, sólo tenía que concentrarse en anotar los dos goles de la apuesta.

El sábado por la mañana el equipo de Chava y Mayté se reunió para entrenar. Decidieron llamar a su equipo *Diente de leche*, ya que todos jugarían con camisetas blancas, pues era el único color que todos tenían.

El papá de Mayté, como si fuera un gran maestro, le daba consejos:

—No le pegues con la punta del pie, tienes que darle así. Cuando tengas que marcar al contrario, siempre mira el balón y ponte delante. Si viene por arriba tienes que pegarle con la frente.





Mayté, que cuando había jugado sólo corría para donde los otros lo hacían y trataba de patear como pudiera, se maravillaba de descubrir que algo que parecía tan fácil tuviera tantos secretos. Finalmente, tuvieron



una agotadora sesión de tiros a la portería, en donde el papá de Mayté hizo algunas veces de portero.
—No, Mayté, trata de pegarle abajo a la pelota y dirige el tiro hacia las esquinas, así es más difícil de agarrar.

Pero por más que lo intentaba, a Mayté siempre le salían igual los tiros, derechitos a la mitad de la portería, donde era facilísimo atajarlos. Mayté empezaba a preocuparse, ¿sería que ya no estaba tan segura de poder ganar?

A la mañana siguiente se levantó temprano y se puso su uniforme, su mamá le había dibujado en la camiseta un bonito número nueve, pues todos habían acordado que si tenía que anotar dos goles lo mejor sería que fuera centro delantero. Luego, caminó con sus papás hasta el deportivo.

Ahí ya todo estaba listo, sus amigas y amigos del salón estaban sentados en una banca echando porras y el señor Romualdo, a quien todos compraban pan por las mañanas, sería el árbitro. Parados en el centro de la cancha Esteban preguntó a Mayté si le había gustado el poema.

—Tiene muchas faltas de ortografía —dijo Mayté—. Cuidense porque voy a anotar dos goles.

El señor Romualdo miró su reloj y tocó su silbato. ¡El gran partido había comenzado!

En medio del público, el padre de Mayté se comía las uñas. Las cosas no iban muy bien para el equipo de su hija. Los jugadores del equipo rival eran más grandes y parecían tener siempre el dominio del juego. Un rato después, y justo cuando el partido se había puesto más parejo y hasta Mayté había logrado pegarle un par de veces a la pelota, sucedió lo inesperado.



Los Guerreros, el equipo de Esteban, anotó el primer gol. Un flaco rubio, que había corrido desde la media cancha, esquivando a todos, le pegó a la pelota tan fuerte que aunque el pobre Javier voló



mejor que Superman no pudo alcanzarla.

El tiempo transcurría y los *Diente de leche* no conseguían el empate.

Esteban aprovechaba cada momento para recordarle a Mayté que tendría que ser su novia.

Mayté le sacaba la lengua y se preocupaba aún más. Sin embargo, inesperadamente, ocurrió el milagro:

Chava recibió un pase de Javier y avanzó veloz por toda la cancha haciendo amagues.

—¡Tira! —le gritaba Mayté parándose en medio del área enemiga.

Salvador tiró, pero no a la portería: la pelota salió fuerte y directo hacia donde estaba Mayté, quien se agachó para esquivar el tiro y sin querer consiguió darle con la frente.

La tribuna de *Los Guerreros* enmudeció cuando la pelota picó en el piso y luego pasó justo por encima

de Esteban. ¡Era el gol del empate! Don Romualdo sonó su silbato. Había terminado el primer tiempo.

El segundo tiempo, aunque muy emocionante, transcurría sin goles. Allá, cuidando su meta como si fuera un castillo, Esteban seguía riéndose; faltaban cinco minutos y si Mayté no anotaba otro gol...

En las tribunas, las banderas se agitaban como las velas de los barcos piratas en medio de una tormenta. El sol seguía haciendo sudar a los jugadores. Un minuto.

Esteban se frotaba las manos; aunque enseguida tuvo que frotarse los ojos, pues creía estar viendo un espejismo. Mayté le había robado el balón al flaco rubio y se dirigía sola hacia el arco. Mayté entró al área, se preparó para tirar y ¡zas! Cayó de rodillas sobre el pasto.

Uno de los defensores la alcanzó y en un esfuerzo desesperado la empujó. ¡Penal!, señaló el árbitro. Era la última oportunidad, Chava era muy bueno pateando penales y estaba seguro de ganar el partido. Pero también estaba el asunto de la apuesta de Mayté. Los dos se reunieron frente a la pelota.



—¿Qué quieres hacer? —preguntó Chava— ¿te animas a tirarlo?

“Abajo y a las esquinas”, se decía Mayté recordando los consejos de su padre.

Esteban ya no se reía. Parecía muy preocupado. Prefería que tirara Chava, así aunque le anotara gol, él ganaría la apuesta. Además, si lo tiraba Mayté, no sólo no sería su novia, sino que en la escuela todos se burlarían de él porque una niña le habría ganado.

Mayté no sabía qué hacer. Miró a las tribunas y vio a su padre sonriente, luego vio a su mamá, la que había querido ser bailarina. Ella estaba allí tranquila, transmitiéndole confianza y serenidad. Eso era todo lo que ella necesitaba.

—Lo tiro yo —dijo finalmente Mayté.

El silencio se hizo presente en la cancha. Mayté miró a Esteban a los ojos. El señor Romualdo hizo sonar su silbato.

Mayté tomó vuelo, y avanzó un paso, dos, tres... el balón salió disparado.

Esteban tomó impulso, se estiró y se estiró, alargó sus brazos hasta

caer levantando una inmensa nube de polvo. Y después la explosión: ¡Goooooooooooooool!

Mayté corrió por toda la cancha con los brazos abiertos y estirados en forma de alas de avión. Después vinieron todos los abrazos y felicitaciones y los planes de las otras niñas para formar un equipo de fútbol femenino y hacer un campeonato en la escuela.

De pronto Mayté escuchó que alguien decía su nombre. De pie, con la cabeza gacha, Esteban la llamaba. Mayté se le acercó.

—Te felicito —dijo Esteban con la cara roja.

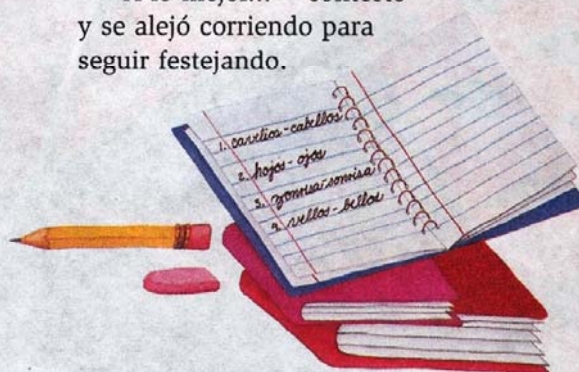
—Gracias, te dije que podía.

Los dos se miraron sin saber qué decir. Finalmente y como si le costara un enorme esfuerzo, Esteban preguntó:

—¿Y si escribo poemas sin faltas de ortografía?

Mayté sonrió. Después de todo, nadie que escribiera poemas podía ser tan malo.

—A lo mejor... —contestó y se alejó corriendo para seguir festejando.



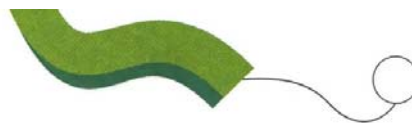
LECCIÓN 1

El libro misterioso

Texto: PRONALEES

Ilustración: María del Roser Martínez Chalamanch





Era casi la hora de la salida. Todas las niñas y los niños del grupo se preparaban para marcharse a su casa. Había sido un largo día de trabajo, como suelen ser todos los primeros días de un nuevo año escolar.

Entre el barullo general se escuchó la voz de la maestra:

—Recuerden que antes de retirarse pueden escoger un libro de la biblioteca, el que ustedes quieran leer y, si están de acuerdo, mañana o cualquier otro día podrán platicarnos qué les pareció.

La biblioteca del salón estaba formada por libros y revistas de diferentes temas, colores y tamaños; todos se hallaban apretujados en dos pequeños libreros.

En un instante alumnas y alumnos se amontonaron alrededor de los libreros tratando de encontrar un texto divertido e interesante para leer. Uno tras otro, los libros empezaron a salir de su lugar.

Entonces, Cecilia y Alejandra, ansiosas porque cada vez quedaban menos textos, tomaron el mismo libro, al mismo tiempo. Se vieron una a la otra y, tratando de sonreír, dijeron: —¡Yo lo vi primero!

—¿Qué te pasa? Yo lo tomé antes que tú —se defendió Cecilia.

—Pero yo ya lo había escogido desde hace mucho rato, sólo que estos niños no me dejaban pasar para tomarlo —replicó Alejandra.

—¡Pues vamos a ver quién gana!

La discusión empezaba a subir de tono, cuando la maestra se acercó y explicó a las niñas que precisamente de ese libro había dos ejemplares. Así que cada quien podría llevarse uno a su casa.

Solucionado el problema, todo mundo se despidió en paz.



Por la tarde, Cecilia se dispuso a realizar la tarea encargada. Se acomodó en el rincón favorito que tenía en casa y empezó a buscar en el índice. Leía y releía los títulos para decidir qué cuento podría resultar más divertido.

“Seguro que éste de ranas me va a gustar, siempre inventan con ellas los cuentos más fantásticos”, pensó.

Entonces abrió el libro en la página donde empezaba el cuento y comenzó a leer *La rana*. Le pareció extraño que entre la palabra rana y el punto hubiera un espacio tan grande, como si faltara una palabra, sin embargo continuó su lectura:

La rana

Una rana vivía muy en su charco, hasta que un día llegó allí una bandada de patos que le platicaron de lo y que era el mundo. —¡Cuánto me gustaría viajar! —dijo la rana—. Ya estoy de ver siempre esta agua llena de plantas, y platicar sólo con mosquitos y ajolotes. Me gustaría ir con ustedes, amigos patos. —Pero, ¿cómo lo harías si no tienes alas? —dijeron los patos.

La rana se puso a pensar, y pronto se le ocurrió una solución. Le dijo a los patos que tomaran un palito y lo sostuvieran con el pico. La rana no tuvo más que prenderse del palo con la boca, y los patos se echaron a volar, llevándola por el aire.



—¡Por fin pudo ver las copas de los árboles
y los techos de las casas! Vio también a la gente
que miraba para arriba y señalaba a los patos
con el dedo, diciendo:

—¡Miren todos qué cosa tan ! ¡Los patos
silvestres llevan colgando una rana !
¡Qué ! ¡Quién habrá inventado ese truco?

—¡Fui yo, fui yo! ¡Que lo sepan todos! ¡Que lo sepan toooo...
¡Cataplum! Por abrir la boca, la rana cayó en un pantano
. En realidad, tuvo mucha suerte, porque no le
pasó nada. Cuando salió a la superficie vio a un grupo de ranas
que la miraban. La rana les contó cómo ella
siempre había soñado conocer el mundo, y cómo inventó una
manera de viajar con los patos.

—Pero, ¿qué clase de cuento es éste? —dijo Cecilia disgustada
mientras cerraba el libro—. Le faltan muchas palabras, ¡qué
gente tan descuidada! Ni modo, tendré que arreglarlo.

Y diciendo esto, tomó un lápiz y empezó a escribir en los
espacios las palabras que ella creía adecuadas. Cuando terminó,
muy orgullosa de su trabajo, leyó nuevamente el cuento:

La rana verrugosa.

Una rana **verrugosa** vivía muy **triste** en su
apestoso charco, hasta que un día **nublado** llegó
allí una bandada de patos **chismosos** que le platicaron
de lo **terrible** y **peligroso** que era el mundo.



—¡Cuánto me gustaría viajar! —dijo la rana—. Ya estoy **cansada** de ver siempre esta agua **sucia** llena de plantas, y platicar sólo con mosquitos **molestos** y ajolotes **babosos**. Me gustaría ir con ustedes, amigos patos.

—Pero, ¿cómo lo harías si no tienes alas? —dijeron los patos. La rana se puso a pensar, y pronto se le ocurrió una **loca** solución. Le dijo a los patos que tomaran un palito **duro** y lo sostuvieran con el pico. La rana no tuvo más que prenderse del palo con la boca, y los patos se echaron a volar, llevándola por el aire.

—¡Por fin pudo ver las **sucias** copas de los árboles y los techos **viejos** de las casas! Vio también a la gente **embobada** que miraba para arriba y señalaba a los patos con el dedo, diciendo:

—¡Miren todos qué cosa tan **espantosa**! ¡Los patos silvestres llevan colgando una rana **asquerosa**! ¡Qué **tontería**! ¿Quién habrá inventado ese **descabellado** truco?

—¡Fui yo, fui yo! ¡Que lo sepan todos! ¡Que lo sepan toooo... ¡Cataplum! Por abrir la boca, la rana cayó en un pantano **maloliente**. En realidad, tuvo mucha suerte, porque no le pasó nada. Cuando salió a la superficie vio a un grupo de ranas que **pasmadas** la miraban. La rana les contó cómo ella siempre había soñado conocer el mundo, y cómo inventó una manera **loca** de viajar con los patos.

—Ahora sí puede leerse el cuento como debe ser. ¡Qué bien me está quedando! —dijo Cecilia emocionada.



Mientras tanto, Alejandra en su casa, también se enfrentaba al problema de la falta de palabras. Sólo que en su libro el cuento aparecía así:



La rana viajera.

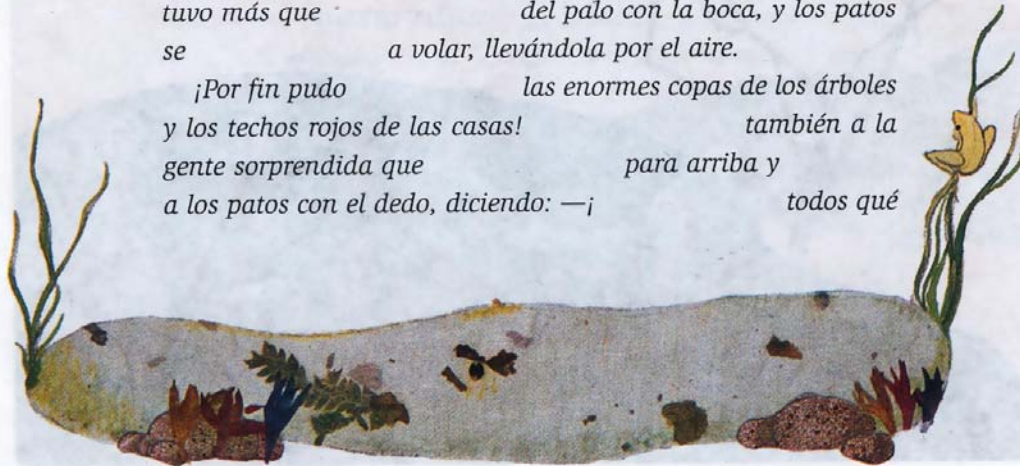
Una rana verde muy contenta en su pequeño charco, hasta que un día soleado allí una bandada de patos silvestres que le de lo grande y hermoso que era el mundo.

—¡Cuánto me gustaría aburrida de transparente llena de plantas, y mosquitos zumbadores y ajolotes gordos. Me ir con ustedes, amigos patos.

—Pero, ¿cómo si no alas? —dijeron los patos.

La rana se puso a pensar, y pronto una buena solución. Le a los patos que un palito resistente y lo con el pico. La rana no tuvo más que del palo con la boca, y los patos se a volar, llevándola por el aire.

¡Por fin pudo las enormes copas de los árboles y los techos rojos de las casas! también a la gente sorprendida que para arriba y a los patos con el dedo, diciendo: —¡ todos qué



cosa tan curiosa! ¡Los patos silvestres colgando
una rana verde! ¡Qué maravilla! ¡Quién ese
mágico truco?

—¡ yo, yo! ¡Que lo sepan
todos! ¡Que lo sepan toooo...

¡Cataplum! Por la boca, la rana
en un pantano lodoso. En realidad, tuvo mucha suerte, porque
no le nada. Cuando a la
superficie a un grupo de ranas que sorprendidas
la . La rana les cómo ella
siempre conocer el mundo, y cómo
una manera maravillosa de viajar con los patos.

“¡Qué mala suerte! Tanto pelear por este libro
y resulta que le faltan palabras. Aunque,
viéndolo bien, creo que puede ser divertido
si trato de completarlo”, se dijo Alejandra.

Y, sin pensarlo más, se puso a escribir.
Cuando terminó, el cuento quedó así:

La rana viajera.

Una rana verde **cantaba** muy contenta en su pequeño
charco, hasta que un día soleado **aterrizó** allí una ban-
dada de patos silvestres que le **contaron** de lo grande y
hermoso que era el mundo.



—¡Cuánto me gustaría **conocerlo**! —dijo la rana—. Ya **me siento** aburrída de **mirar** siempre esta agua transparente llena de plantas, y **vivir** sólo con mosquitos zumbadores y ajolotes gordos. Me **quiero** ir con ustedes, amigos patos.

—Pero, ¿cómo **se te ocurre** si no **tienes** alas? —dijeron los patos,

La rana se puso a pensar, y pronto **inventó** una buena solución. Le **pidió** a los patos que **buscaran** un palito resistente y lo **apretaran** con el pico. La rana no tuvo más que **agarrarse** del palo con la boca, y los patos se **pusieron** a volar, llevándola por el aire.

¡Por fin pudo **admirar** las enormes copas de los árboles y los techos rojos de las casas! **Miró** también a la gente sorprendida que **veía** para arriba y **señalaba** a los patos con el dedo, diciendo: —¡ **Vean** todos qué cosa tan curiosa! ¡Los patos silvestres **traen** colgando una rana verde! ¡Qué maravilla! ¿Quién **inventaría** ese mágico truco?

—¡ **Fui** yo, **fui** yo! ¡Que lo sepan todos! ¡Que lo sepan toooo...

¡Cataplum! Por **abrir** la boca, la rana **azotó** en un pantano lodoso. En realidad, tuvo mucha suerte, porque no le **sucedío** nada. Cuando **brincó** a la superficie **encontró** a un grupo de ranas que sorprendidas la **veían**. La rana les **platicó** cómo ella siempre **quiso** conocer el mundo, y cómo **planeó** una manera maravillosa de viajar con los patos.



Al día siguiente, Cecilia y Alejandra comentaron el problema que habían tenido con el libro que llevaron a casa. Trataron de explicarse mutuamente cuál era la causa de la falta de palabras, pero no lograban ponerse de acuerdo; por eso decidieron platicarle a la maestra lo sucedido.

La maestra las escuchó con mucha atención y cuando terminaron de explicarle todo, ella se quedó pensando por un momento, parecía recordar algo.

—Creo que el año anterior, a otro niño le ocurrió algo semejante cuando leyó ese libro.

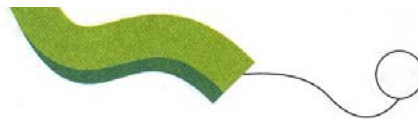
Luego, les preguntó:

—¿Leyeron la primera página del libro?

—No —contestaron las dos niñas.

—Entonces, traigan los libros y leamos juntas esa primera página, creo que ahí había una información importante.





Así fue como encontraron la clave de la misteriosa desaparición de las palabras, porque en esa página decía:

Advertencia

A los lectores de este libro, no importa si son niñas o niños, jóvenes o adultos, les aviso que en estas páginas se ha colado un personaje intruso, al que le gusta robar palabras de todos tipos: sustantivos, adjetivos, verbos o cualquier otra que se le ocurra.

Seguramente ese personaje es un _____ muy pillo. Si alguna vez logran atraparlo, por favor envíenlo a esta dirección: Calle _____ núm. 66. Colonia Las _____ . C.P. 06666.

Ahora que si no pueden atraparlo, no se preocupen, estoy seguro de que ustedes encontrarán siempre alguna solución para leer los cuentos de este libro.

*Atentamente
Su amigo el autor*

—Pues sí que es interesante explorar los libros que leemos, porque en cada una de sus páginas podemos encontrar información importante —dijeron las niñas. Entonces empezaron a discutir sobre las palabras que faltaban en la advertencia.

Y así terminó la divertida aventura de Cecilia y Alejandra con el libro misterioso.

