



UNIDAD  
SEAD  
141

UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



✓  
"LA INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE: UNA  
ALTERNATIVA DE ACTUALIZACION PROFESIONAL A  
NIVEL PRIMARIA PARA EL MAGISTERIO EN SERVICIO".

MARITZA ALVARADO NANDO  
XOCHITL MEDINA CORONA

INVESTIGACION DE CAMPO CON ENFOQUE  
PARTICIPATIVO

PRESENTADA

PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

GUADALAJARA, JAL. OCTUBRE 1987

1  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
Pety 20/10/97

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 11 DE NOVIEMBRE DE 1987.

C. PROFRA.(A). MARITZA ALVARADO NANDO  
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE: UNA ALTERNATIVA DE ACTUALIZACION PROFESIONAL A NIVEL PRIMARIA EN EL MAGISTERIO EN SERVICIO", opción INVESTIGACION DE CAMPO CON ENFOQUE PARTICIPATIVO, a propuesta del asesor pedagógico C. ANA MARIA HURTADO PRADO, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



*Eugenia Figueroa Mascorro*  
PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES  
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA  
S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 11 DE NOVIEMBRE DE 1987.

C. PROF. (A). XOCHITL MEDINA CORONA.  
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA INVESTIGACION DE LA PRACTICA DOCENTE: UNA ALTERNATIVA DE ACTUALIZACION PROFESIONAL A NIVEL PRIMARIA EN EL MAGISTERIO EN SERVICIO", opción INVESTIGACION DE CAMPO CON ENFOQUE PARTICIPATIVO, a propuesta del asesor pedagógico C. ANA MARIA HURTADO PRADO, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E



REG. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES  
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD SEAD  
GUADALAJARA

c.c.p. Departamento de Titulación de LEPEP.

AGRADECIMIENTO:

A NUESTRA ESCUELA Y MAESTROS  
Y EN ESPECIAL AL C. PROFR.  
VICTOR MANUEL ROSARIO MUÑOZ  
POR LA MOTIVACION BRINDADA  
PARA CULMINAR ESTE TRABAJO.

# I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION . . . . .	1
JUSTIFICACION . . . . .	5
OBJETIVOS . . . . .	7
METODOLOGIA . . . . .	8
CAPITULO I. DESCRIPCION Y AUTODIAGNOSTICO DE LA PROBLEMATICA.	
A Concepción de la Problemática. . . . .	19
B Indagación o Investigación de Cam- po y Análisis de la Problemática y Problema Elegido - Autodiagnóstico-	27
CAPITULO II. FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA.	
A Estudio Teórico. . . . .	42
B Confrontación entre Teoría e inves- tigación de Campo Autodianoístico .	52
CAPITULO III. FORMULACION DEL PROBLEMA Y PROPUESTA DE SOLUCION.	
A Problema, Objetivos y Justifica- ción . . . . .	69
B Propuesta Pedagógica . . . . .	81
CAPITULO IV. ORGANIZACION Y REALIZACION DE LA PROPUESTA.. . . .	95
A Organización del Equipo Docente y Especificación de Tareas . . . . .	97
B Descripción del Proceso de Inves- tigación . . . . .	101

C Modelo Teórico de la Propuesta

Pedagógica . . . . .	.135
CONCLUSIONES . . . . .	.139
GLOSARIO . . . . .	.145
BIBLIOGRAFIA . . . . .	.151
ANEXOS.	
APENDICES.	

## I N T R O D U C C I O N

El propósito fundamental de la presente investigación es el de dar a conocer una propuesta pedagógica que permita realizar un estudio dentro de la problemática docente, con un enfoque participativo; Dicha investigación se eligió porque pretende en una mínima parte dar alternativas que beneficien la calidad de la educación.

La tarea de conocer la práctica docente, como objeto de estudio, implica un trabajo de investigación al que actualmente se concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente y organizaciones magisteriales en nuestro país.

Este trabajo de investigación se orienta principalmente en dos sentidos: el primero se refiere a la reconstrucción descripción de la práctica docente en las condiciones materiales cotidianas en que se realiza; en segundo, la posibilidad de romper la distancia entre la formación docente y la práctica real con base en una reconceptualización y construcción del conocimiento de ésta.

Las posibles causas que se detectaron en la investigación fueron en base a la experiencia docente y al diálogo de los involucrados; dichas causas fueron la falta de estructuras cognoscitivas elementales en los alumnos

y la forma de hacer educación de los docentes.

Con un enfoque participativo, la investigación se basa en un sistema de discusión, indagación y análisis en los que los investigados forman parte del proceso al mismo nivel que el investigador.

Como instrumento de indagación se decidió utilizar el diario de campo y la entrevista.

El proyecto de investigación consta de cuatro capítulos en donde se describe lo siguiente:

El primer capítulo se refiere a la descripción y autodiagnóstico de la problemática docente; el análisis e interpretación de los datos se describe en forma general, y se señala a grandes rasgos la caracterización del ámbito de estudio.

La interpretación de datos se realizó utilizando un cuadro de doble entrada en donde se registró el resultado de las entrevistas.

La parte final de este apartado se avoca a la presentación del autodiagnóstico; en donde se dan a conocer las principales causas que afectan el problema.

En el segundo capítulo se señala la importancia



de desarrollar un trabajo teórico ya que es imprescindible contar con un marco de referencia que fundamente y explícite las causas que involucra el problema.

El estudio teórico consiste, en hacer una descripción de la teoría cognoscitiva para argumentar el problema elegido, así como enunciar sus principales postulados y la estructura que la define; al término de la cual se realiza una confrontación entre teoría y autodiagnóstico.

En el tercer capítulo se presenta el problema, los objetivos de estudio y su justificación. Dicha investigación pretende:

- Concientizar a los docentes involucrados en el problema.
- Realizar una revisión de la práctica docente.
- Replantear la práctica docente.

Para concluir este apartado se diseña una propuesta pedagógica que favorezca el que los alumnos arriben el aprendizaje de las nociones básicas para poder interpretar los contenidos.

En el capítulo cuarto se plantea la organización y realización de la propuesta en una modalidad: curso-taller, asimismo da cuenta de la metodología seguida; la organización y realización de los grandes momentos del proceso; y como se llevó a cabo la evaluación y recuperación del mismo.

Al final de este último capítulo se incluye el modelo teórico de la propuesta que permite visualizar en forma general la metodología del curso - taller así como los resultados de la misma.

Entre las limitaciones del trabajo se encuentra la resistencia que se tiene hacia la transformación, así como el grado de complejidad de la propuesta.

Se incluye un anexo que permita conocer el material analizado durante el curso-taller, así como la estructura específica de la propuesta, con el fin de que el lector amplíe la información acerca del tema y las acciones realizadas.

En la parte final se presenta un glosario de términos con el que se busca una mayor precisión de los conceptos utilizados; además se incluyen las fuentes documentales de este trabajo, para que los interesados encuentren las referencias y los datos suficientes para una consulta más extensa y profunda.

## J U S T I F I C A C I O N

El presente documento abre la perspectiva de seguir profundizando acerca del quehacer del docente al interior del aula.

Se intenta modificar la realidad circundante con base en el comportamiento de los docentes, derivando de aquí, lineamientos teóricos y metodológicos susceptibles de orientar la práctica docente.

Cabe aclarar que no es un nuevo paradigma ni una propuesta representativa de estilo participativo de investigación, sino de definiciones diversas y experiencias vividas diferentes, según los propósitos que se pretenden seguir.

Su importancia radica en la necesidad que existe, de que el docente describa y reflexione ante su labor educativa con el fin de coadyuvar a cubrir, de alguna manera las necesidades surgidas en torno a su quehacer.

El interés central de este trabajo, es dar forma a ciertas ideas con el deseo de que de una manera autónoma sea el propio docente quien dirija su proceso dentro de los talleres implementados.

Por otra parte se trata de llegar a conceptualizar el trabajo que se realiza al interior del aula, en donde no entran algunas corrientes o políticas educativas y domina la ideología propia del docente.

Se entiende a la institución escolar en su sentido más amplio, como una institución social que responde en términos generales a las características de la sociedad en que se encuentra, la otra cara de la institución constituye la vida cotidiana y su contenido histórico: la escuela específica y concreta. Sin embargo, sistematizar las formas en que se realizan sus alcances y limitaciones implica la observación y el análisis del cómo suceden cotidianamente.

## O B J E T I V O S

Los objetivos que guían esta investigación son los siguientes:

- Contribuir a que los docentes sean investigadores de su propia práctica; la conozcan, y la comuniquen entre sí al establecer una relación más directa entre lo que se debe hacer en el aula y lo que se hace realmente.

- Sistematizar la reflexión que hace el maestro en torno al aprendizaje y desarrollo escolar con base en las demandas de su práctica docente y a la aproximación explicativa que sobre el tema se tenga.

- Profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar e intencionar un proceso para el estudio de la práctica educativa dentro del contexto donde realiza su misma práctica.

## METODOLOGIA

La Investigación Participativa es un hecho conocido recientemente y limitado dentro del marco del desarrollo de la Investigación educativa en general.

Se señala que la Investigación participativa representa una serie de búsqueda para hacer de la investigación un proceso social útil y significativo. Se trata de que los involucrados articulen y organicen su experiencia social y que la investigación sea un elemento dentro de este proceso global.

Pretende transformar desde una posición determinada, la realidad social y no sólo conocerla o explicarla como hace la investigación académica.

Dicha investigación representa uno de los aportes más relevantes y un esfuerzo coherente por elaborar formas de aproximación a la realidad del individuo.

Se define como un enfoque mediante el cual se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la transformación social para beneficio de los participantes de la investigación a nivel comunidad.

La investigación participativa coloca a la realidad investigada, en la perspectiva de los conocimientos previos de los intereses y de las aspiraciones del grupo participativo. Así pues, las comunidades y grupos que anteriormente eran sólo objetos investigados se hacen sujetos de su misma investigación y lo hacen en grupo, participativamente.

Esta se describe como una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Por lo tanto se halla inmersa en los procesos sociales.

El profesor es un ser social, su problemática como sujeto histórico se resuelve a partir de su comprensión de las relaciones sociales reales y de las formas de actividad que establecen con los demás hombres.

En este sentido, la investigación participativa, por ser formadora, al permitir el análisis de los problemas y situaciones concretas y por ser permanente, en cuanto a que los resultados no son definitivos ni acabados, se presenta como la estrategia del vínculo docencia-investigación.

La investigación participativa es considerada según Boris Yopo como "un método de trabajo educativo que

pretende romper e innovar sustancialmente un conjunto de técnicas tradicionales que han imperado fuertemente en el ámbito y quehacer de la capacitación y educación" (1).

En los términos que lo señala Anton de Shutter, la metodología que corresponde a la investigación participativa es la dialéctica. "Es preciso visualizar algo de la dialéctica para entender muchas de las pretensiones de dicha investigación". (2)

El modo de explicación se basa sobre una serie de supuestos ontológicos. Los más importantes se resumen de la manera siguiente:

El cambio es una constante, todos los fenómenos se hallan constantemente cambiando. La estabilidad es entonces un proceso de cambio y éste puede ser cuantitativo o cualitativo.

Dentro del análisis dialéctico, uno de los conceptos claves que generan un avance explicativo, se refiere a la noción de la contradicción y a la unidad de opuestos.

- 
- (1) Boris Yopo P. "Algunos Supuestos Teóricos" METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA. Pátzcuaro, Mich. CREFAL, 1984 pp. 7-14.
  - (2) Anton de Shutter, CARACTERISTICAS DEL METODO PARTICIPATIVO EN: Investigación Participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL 1983. pp. 244-251.



Los conceptos dialécticos tienen que ser identificados en el nivel concreto de la práctica con el fin de producir conocimiento social.

La producción de los parámetros de la construcción relativa-analítica bajo estudio, incluyendo un análisis de las contradicciones relevantes; la determinación de la transformación deseada; el análisis de las condiciones relevantes y su posible impacto sobre el cambio de las transformaciones; la elaboración y ejecución de una política flexible para la creación y mantenimiento de los factores que son necesarios y suficientes para condicionar a un máximo el resultado deseado, dados los recursos accesibles; y mecanismos para la continua evaluación y ajuste de la praxis social descrita.

La relación entre teoría y práctica es aquella de la unión dialéctica de la praxis. Dentro de la praxis, valores y hechos figuran como los elementos constitutivos, interrelacionados, de la actividad humana inteligente, basada en lo sensorial.

Los roles asignados a la dialéctica son:

- a) La dialéctica como método de exposición.
- b) Como método de investigación.
- c) Como lógica.
- d) Como filosofía.

a) La dialéctica en el marxismo es un método de exposición, expresa un determinado camino de investigación, inseparable de la forma final.

b) La dialéctica es un método que corresponde a un conjunto de supuestos sobre la realidad estudiada, supuestos previos que han orientado la relación y búsqueda de los datos.

c) La lógica formal hace su sistema universal e inmutable y su criterio de validez a la consonancia del razonamiento en la forma. Descubre el movimiento del pensamiento de lo concreto a lo abstracto, para construir la concreción científica de la realidad.

d) Un pensamiento, fundado sobre la base de un principio dinámico, no puede tener verdades eternas o inmutables. (3)

La diferencia significativa entre la investigación social, en su forma más tradicional, y la investigación participativa, consiste en el compromiso que ésta se plantea al proponer que todos los involucrados en el proceso se apoderen del conocimiento.

---

(3) Beatriz de la Vega Hernández. DIALECTICA, PRAXIS Y CO-  
NOCIMIENTO, México, ediciones Taller Abierto, s/f pp.  
27-51.

El proceso de investigación debe representar un beneficio directo e inmediato para la comunidad, debe tener alguna utilidad social práctica, debe involucrarse a la comunidad en la totalidad del proceso, aún en la búsqueda de soluciones y en la interpretación de los hallazgos; si la meta es el cambio, todos los implicados en él deben estar interesados el proceso de investigación debería verse como parte de una experiencia educacional total, que establezca las necesidades de la comunidad y aumentar la conscientización y el compromiso dentro de ella, ...el proceso de investigación debería verse como un proceso dialéctico, un diálogo a través del tiempo, y no como un diseño estático a partir de un punto en el tiempo.

Siendo así, la realidad se describe cuando la comunidad crea sus propias teorías y soluciones. Y esto lo logramos cuando lo que se investiga se devuelve a la comunidad de donde originalmente salió.

A lo largo del diseño se presentan estrategias que contemplan la sucesión de pasos que se dieron para realizar la investigación.

Dicha secuencia metodológica se caracteriza por incluir la participación de los involucrados, la devolución sistemática de lo estudiado y la recuperación.

La estrategia metodológica adopta cambios acordes con la realidad y la coyuntura por las que atraviesan los docentes.

Esta secuencia metodológica contempla desde su inicio el intercambio y variedad de percepciones de los participantes sometidos a confrontaciones sucesivas con la realidad de la práctica e incorporando elementos teóricos.

La metodología cumple la función de organizar los diversos elementos que entran en juego en todo el proceso de investigación; en él se desarrollan las siguientes fases o momentos:

- I. ACCIONES PREVIAS.
- II. AUTODIAGNOSTICO - ESTUDIO PRELIMINAR Y PROVISIONAL-
- III. FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA - ANALISIS CRITICO -.
- IV. PROGRAMACION Y EJECUCION.
- V. EVALUACION.

I. ACCIONES PREVIAS.

Paso 1. Contactos previos; formalización de convenios entre los involucrados.

Paso 2. Conformación del equipo integrado por tres docentes.

## II. AUTODIAGNOSTICO.

- Paso 1. Selección del área específica de investigación.
- Paso 2. Recolección de información existente.
- Paso 3. Sistematización de la información con la utilización de la observación participante, las conversaciones y la entrevista.
- Paso 4. Se explicita el marco teórico, confrontando la información con los conceptos y categorías teóricas generales.

## III. FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA.

- Paso 1. Confrontación de los elementos de información con el marco teórico para lograr una mayor concreción de la teoría (teorización).
- Paso 2. Identificar los elementos que componen la comunidad y las relaciones existentes entre ellas.
- Paso 3. Analizar el contenido del material recogido durante la recopilación de información (entrevistas).

## IV. PROGRAMACION Y EJECUCION.

- Paso 1. Se precisan los requerimientos del proyecto y los recursos humanos y materiales disponibles o necesarios.
- Paso 2. Se prepara la infraestructura necesaria para el inicio de las acciones mediante gestiones y contactos directos con la institución.
- Paso 3. Se define el contenido básico del proyecto de

acuerdo a los resultados del diagnóstico.

#### V. EVALUACION.

Paso 1. Se pone en marcha la propuesta y se realiza una evaluación permanente.

Paso 2. Se analizan los resultados finales del proyecto por los involucrados y se justifican las interrogantes planteadas.

A continuación se señala a grosso modo los pasos seguidos en la propuesta vivida:

La modalidad de trabajo es el taller puesto que permite tener momentos de reflexión sobre el quehacer que realiza el maestro, así como el intercambio de opiniones y sugerencias que conduzcan a nuevas interpretaciones y éstas a su vez produzcan alternativas de cambio.

Es pertinente agregar al respecto que el trabajo de investigación, como cualquier otro, requiere condiciones específicas para realizarse como: tiempo, posibilidad de trabajo colectivo, espacios de discusión y análisis.

Se hace necesario integrar en las tareas de formación los conocimientos que ya poseen los maestros pero que nunca se consideran como válidos.

En la línea de propiciar la participación de los maestros en los talleres, se hace un intento por reflexionar ante su labor. La intencionalidad de esta experiencia se orienta hacia la transformación de la práctica docente, mediante la participación de los maestros en el análisis de su propio quehacer educativo.

Se involucra a los participantes por medio de confrontaciones, cuestionamientos y conversaciones.

Durante el proceso de elaborar gráficos - collage, esquemas, dibujo - el profesor realiza una serie de operaciones mentales que le van a permitir "armar la lógica" y dar cuenta del cómo educa.

Siendo así, surge la necesidad de hacer una revisión de la práctica docente por medio de un análisis retrospectivo de las concepciones que se tenían inicialmente - reflexión -.

Por último la evaluación es producto de la acción crítica de los involucrados sobre su tarea escolar.

Los talleres son espacios necesarios en el proceso permanente y continuo de investigación y de búsqueda de prácticas alternativas. Estos se constituyen en núcleos de actividad científica donde la información empírica y

teórica se selecciona, organiza y acumula en la actividad misma educativa o bien a través de paradigmas de investigación.

Aquí se profundiza en la manera como se interroga a la realidad y es, precisamente, el marco operativo de los talleres en donde se tiene todo un universo de validez científica en la realización de un trabajo educativo renovado y prospectivo.



CAPITULO I  
DESCRIPCION Y AUTODIAGNOSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

A Concepción de la Problemática.

El trabajo que presentamos, se ubica en la perspectiva de la Investigación Participativa, ya que ésta sirve de vehículo importante para: capacitar, organizar, conocer y accionar en la conciencia de los grupos populares.

Este trabajo es producto de reflexiones y de permanecer, largo tiempo, en diálogo continuo con el equipo docente.

La factibilidad del proyecto, será en base a que sean los grupos populares quienes dejen de ser objetos y pasen a transformarse en sujetos de su propia problemática, donde se den diversas alternativas de solución al problema.

Esta investigación combina y relaciona las funciones de: investigación, práctica y docencia, realizadas por educadores y educandos configurando un universo de trabajo con fines claramente definidos, donde se constituyen núcleos de actividad misma, educativa, o bien, a través de paradigmas de investigación.

El educador va descubriendo el conocimiento como producto de su propio trabajo de investigación y práctica a la vez, o bien mediante discusión profunda meditada y con raciocinio científico.

Esta investigación, incluye elementos cuantitativos que utilizan distintas técnicas e instrumentos de investigación, siempre bajo criterios metodológicos propios, tales como la sencillez de los métodos, economía de los recursos y aprovechamiento de los trabajos ya realizados.

La investigación participativa, es pues, una investigación permanente, en donde los resultados de tal investigación no son definitivos, debido a que las necesidades cambian, se transforman en un proceso paralelo al desarrollo de las comunidades; es un proceso permanente de investigación-acción donde se crea la necesidad de hacer un estudio dentro y desde el acontecer de una realidad concreta, por lo que la práctica docente, resulta ser un

campo por demás propicio para la investigación.

Para que al analizar, el maestro, su práctica docente en forma consciente, en base a su realidad y tomando en cuenta el medio ambiente, la institución y la metodología conozca y detecte el proceso de construcción del conocimiento. Siendo así, puede detectar algunos problemas; indaga sus causas y, en relación con los involucrados, se busquen alternativas de solución pertinentes.

Es pues, de vital importancia que el profesor considere la investigación como elemento indispensable dentro de su práctica docente.

Los problemas más importantes, a nivel aula, son en relación con el aprendizaje, entre los cuales destacan:

- a) Bajo rendimiento escolar.
- b) Lento aprendizaje.
- c) Irresponsabilidad de los maestros.
- d) Falta de planeación.
- e) Utilización de métodos tradicionales.
- f) Falta de formación de bases sólidas en los conocimientos adquiridos en los grados anteriores.
- g) Dependencia de los alumnos en las actividades escolares.

Dichos problemas, fueron detectados en base a las opiniones que se tienen, tanto de padres de familia, como docentes y concluyen que éstos tienen su origen, quizá, en la forma de hacer educación de los docentes o a la forma en que el maestro propicia el proceso de aprendizaje.

Fue importante concretar un problema en particular, ya que se considera que es el que atañe a la mayoría de los educandos. El problema central: ¿por qué los alumnos son incapaces de comprender y reflexionar sobre los conocimientos? Este problema fue producto de las diversas manifestaciones de la problemática educativa que viven los alumnos y que se refleja en el aula.

Dicho problema se da desde un punto de vista pedagógico, ya que afecta directamente las relaciones entre maestro-alumno, porque es el maestro quien va a propiciar la generación de estructuras en el niño para que aprenda y siendo así, las acciones educativas que se llevarán a cabo en el aula, serán encaminadas a que sea el propio sujeto quien redescubra y construya los conocimientos.

En una primera instancia existieron diversos factores que inciden en el problema particular, como es: la propia familia, los docentes y la comunidad.

El nivel económico y cultural de la familia, es

determinante en cuanto a la capacidad de reflexión y comprensión del niño, ya que los padres influyen al proporcionar medios adecuados que guíen o desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo.

Se considera que una causa por la cual los alumnos no son capaces de interpretar por sí solos y de actuar independientemente, es el que no poseen las estructuras mentales necesarias para llegar a esa operación, por lo tanto, los niños sienten la necesidad de depender de los demás, hasta que no sea capaz de razonar y actuar en base a sus construcciones.

Otra de las causas fundamentales, es la formación que recibieron los alumnos en grados anteriores al que cursan, en donde no existía la interrelación y el intercambio de opiniones.

Siendo así, se percibe que estos problemas fueron creados por todo un proceso, a través de los años y de diferentes docentes que, en cierta medida, obstaculizó que fuera el alumno el propio descubridor de los conocimientos.

Aquí se involucran, tanto los docentes como los padres de familia.

116409

Antes de recoger la información para indagar las causas específicas del problema, fue necesario conocer el cómo consideran los involucrados la problemática; por lo tanto, para abordar las causas del problema que el equipo detectó, se realizaron los siguientes pasos:

- Se detectó a las personas claves: maestros, alumnos y padres de familia. Para este caso, se realizó una selección intencional la cual quedó representada por 13 docentes, 50 alumnos del grupo de 6º y 15 padres de familia. Se considera que esta muestra es suficiente y nos proporciona la información necesaria.

Se realizó mediante la observación directa y el diálogo donde se registraron dichas observaciones en el diario de campo, señalando el tipo de relaciones entre maestro-alumno lo cual aportó al problema central. El diálogo se empleó con los involucrados para conocer, hasta cierto punto, sus opiniones.

- Se planteó el problema y la posibilidad de que trabajen con nosotros mediante una reunión, en donde fueron motivados y hacerles sentir la necesidad de buscar alternativas de solución.

- Se recabó la información mediante la observación, diario de campo y la entrevista.

- En el diario de campo se registraron las relaciones maestro-alumno, en donde se percibió si las causas detectadas por el equipo docente fueron realmente significativas o si, por el contrario, existían otras de mayor relevancia. Las observaciones se realizaron de manera informal, utilizando el contacto directo, utilizando los descansos, antes de las clases, la salida e intervalos de tiempo fuera de la escuela.

Con los docentes y padres de familia detectados, se utilizó la entrevista, ya que el propósito de ésta era tener un contacto directo con los involucrados en el problema de interés.

La entrevista permite conocer, de manera directa, los diferentes puntos de vista y fue desarrollada en base a una guía de preguntas, las cuales estuvieron de acuerdo con las personas, a fin de no cansar, ni forzar al entrevistado, ya que lo único que se pretendió era conocer las posibles causas con diversos enfoques.

Se presentaron ciertos problemas que de alguna manera obstaculizaron el proceso, como por ejemplo: el egoísmo de algunos docentes, al no querer participar en el proyecto, por temor a las críticas, así como la falta de medios suficientes para conocer a fondo la problemática y el tiempo escaso con que se contó para realizarla.

Para resolver dichos problemas, fue necesario proceder de la siguiente manera;

1) Organizar las actividades, tanto escolares como familiares.

2) Tratar de explotar los recursos disponibles y poner en marcha todo lo que se encontró al alcance.

3) En cuanto a los padres, motivarlos para que fueran ellos mismos quienes sintieran la necesidad de dar respuesta a las acciones de sus hijos.

4) La manera de organizarse en cuanto a los docentes, fue: que se percataran de que el problema los involucra a todos con el propósito de que no les fuera ajeno el proyecto de su realidad docente.



B) Indagación o Investigación de Campo, Análisis de la Problemática y Problema Elegido - Autodiagnóstico -.

Dentro de esta problemática, un primer nivel de especificidad que nos planteamos para nuestro proyecto, fue el de conocer las formas de transmisión de la cultura popular, en un medio específico. Se sabe que la concepción del mundo del pueblo, se encuentra en: el lenguaje, en los procedimientos y alternativas de satisfacción de necesidades, en la religión popular, en los hábitos, en las creencias... en definitiva, en todas las actividades de la vida social cotidiana de los sujetos.

La comunidad, comprendida dentro del proyecto de investigación, se ubica en la colonia Jalisco, que se encuentra en la periferia de la ciudad de Guadalajara, en el municipio de tonalá. Dicha investigación se realizó del mes de Octubre de 1986 a Septiembre de 1987.

Además cuenta con una vasta extensión territorial. Por tener poco tiempo de fundada, tiene escasos servicios públicos entre los que tenemos:

- a) Servicio de camiones.- Los cuales resultan insuficientes para cubrir las necesidades de la colonia.
- b) Vigilancia.- Esta es escasa y deficiente.
- c) Servicios médicos.- Sólo se cuenta con un dispensario; la mayoría de las personas son derechohabientes del I.

M.S.S. para lo cual se tienen que trasladar a la clínica más cercana.

La comunidad carece de agua potable y drenaje, por lo que las viviendas de esta zona son insalubres y predominan las infecciones intestinales.

En general, la población se encuentra formada por familias de escasos recursos económicos; la mayoría son desempleados o empleados eventuales; sus actividades principales son: albañilería, comerciantes y conductores - datos obtenidos del registro de inscripción de la escuela -. La comunidad cuenta con 2 Jardines de Niños subsidiados por el DIF; 2 por cooperación y 2 estatales. Una escuela primaria estatal con doble turno; una escuela primaria federal. Además, se inició la escuela Secundaria Federal, la cual no cuenta con edificio escolar y, siendo así, la mayoría de los niños, se tienen que trasladar a las escuelas de las colonias vecinas.

Dichas instituciones resultan insuficientes para cubrir las necesidades de la población ya que, día con día, llegan más personas a la colonia.

Las iglesias y la delegación, son otras de las instituciones que tiene la comunidad y que son de reciente fundación; se carece de centros deportivos y de recreación

y, como consecuencia, prevalece: el alcoholismo, la drogadicción y el pandillerismo.

La gente principalmente se dedica a las actividades eclesíásticas, además de que no existe ninguna otra actividad sociocultural que realizar. No se organizan eventos de ningún tipo; la información que se recibe es por medio de: revistas populares, radio y televisión. La escuela ha empezado a invitar a la comunidad, padres de familia principalmente, a participar en conferencias, sobre temas de interés social como son:

- a) Higiene.
- b) Educación sexual.
- c) Enfermedades intestinales.
- d) Planificación familiar.
- e) Huertos familiares.
- f) Farmacodependencia.

La población que participa en la investigación, fue entrevistada en base a los propósitos del proyecto.

Los docentes involucrados, en su mayoría pertenecen a un nivel social medio bajo, ya que provienen de familias que no les proporcionaron medios suficientes para ampliar su nivel cultural.

La preparación, muchas veces se reduce a la Normal Básica y, en algunos casos, no cuentan con élla, además de que no se preocupan por seguir actualizándose o realizar actividades que les permitan acrecentar su acervo cultural y se concretan a desarrollar su práctica docente únicamente dentro del aula; su lenguaje no resulta generalmente el más idóneo, puesto que caen en deformaciones lingüísticas que en nada benefician al educando.

En cuanto a los padres de familia, pertenecen a una clase social baja puesto que la mayoría son trabajadores de la industria de la construcción, los que sólo cursaron estudios máximos de primaria y algunos no saben leer ni escribir - datos obtenidos del censo escolar 1986.-

Los padres de familia se involucran en los asuntos escolares ya que participan activamente en casi todos los aspectos.

Siendo así el nivel social y cultural del niño es bajo, pues es el reflejo de la actividad de los padres y docentes que no les proporcionan medios suficientes que les permitan aplicar sus conocimientos y habilidades formadas.

Por lo tanto las manifestaciones del niño son de apatía y desinterés hacia las actividades propiamente

educativas ya que son el resultado de la utilización de métodos y procedimientos mecanicistas.

La recopilación de la información se llevó a cabo del mes de Octubre al mes de Diciembre de 1984.

Los instrumentos utilizados, fueron el diario de campo y la entrevista por considerarse los más adecuados a las características de la población, objeto de nuestro interés, ya que permiten conocer y registrar las diversas opiniones surgidas alrededor del problema; esto fue con el propósito de tener una relación directa y dialogada con los involucrados.

a) La entrevista fue de tipo informal, en donde se utilizaron preguntas abiertas, con el fin de enriquecer las opiniones del equipo sobre las causas de la problemática; fue flexible, ya que se adaptó a las características de cada uno de los involucrados y permitió la obtención de otros datos para registrar las relaciones que se dan entre: maestro-alumno, alumnos-alumno, permitiendo también comprobar, corroborar y, en cierta medida rectificar, el juicio que sobre la problemática y sus causas se había formado el equipo, inicialmente.

Se utilizó la entrevista de tipo formativa e informativa, ya que es la que se adecua a nuestras necesidades, al proporcionar información concreta y confiable de las opiniones sobre las causas de la problemática.

Reúne datos y al mismo tiempo ayuda a los entrevistados, al propiciar momentos de reflexión sobre el tema.

Guía de preguntas para la entrevista con los docentes.

- 1) ¿Cómo enseñas a tus alumnos?
- 2) ¿Cómo consideras que aprenden tus alumnos?
- 3) ¿Cómo haces para que aprendan?
- 4) ¿Cómo sabes que tus alumnos aprendieron?
- 5) ¿Cómo ves el avance de tus alumnos, en cuanto a la comprensión de los conocimientos?
- 6) ¿Presenta alguna dificultad para tí?
- 7) ¿Cuáles causas le atribuyes al problema?
- 8) Dentro de la práctica docente, ¿qué haces para ayudarlos?
- 9) ¿Consideras que sea posible resolverlo?
- 10) ¿Cómo lo harías?

Guía de preguntas para la entrevista a padres de familia.

- 1) ¿Qué actividades realiza el niño en su casa?
- 2) ¿Qué tareas hace y de qué tipo?
- 3) ¿Le cuesta trabajo a su hijo hacer las tareas?
- 4) ¿Le pregunta cuando no entiende y le pide que le explique?
- 5) ¿Qué es lo que ustedes hacen por ayudarlo?

- 6) ¿Considera que su hijo aprende fácilmente?
- 7) ¿Considera que esto es un problema para su hijo?
- 8) ¿A qué cree que se deba el problema?
- 9) ¿Qué se podría hacer para ayudarlo?

b) Diario de campo.- Se utilizó porque permitió registrar las situaciones concretas que se presentaron en forma espontánea, así como las opiniones e impresiones del entrevistado, ayudando a retener la información, evitando distorsiones, y además permite durante las sesiones de grupo, portar con detalle y precisión el conocimiento que se percibe o se tiene de la realidad.

Las condiciones bajo las cuales se recopiló la información fueron las siguientes:

- a) Los sujetos, previamente informados sobre el proyecto, fueron sensibilizados dialógicamente por el equipo docente, ya que era necesario para lograr su colaboración.
- b) Este proceso se llevó a cabo, primeramente motivando a los involucrados para enseguida informarles sobre el proyecto con el fin de tener un panorama general de sus alternativas y perspectivas.
- c) La respuesta de los sujetos involucrados, fue de acep-

tación, en donde se coincidió con el equipo en tratar de conocer las causas por las cuales los niños son incapaces de responder creativamente ante los problemas matemáticos y lingüísticos y los obstáculos que puede presentar para la práctica docente.

Durante el desarrollo de las entrevistas y en base a la experiencia docente, se encontraron ciertas limitaciones:

Se detectó que algunos docentes, divagaban sobre las respuestas o simplemente las hacían en base a un ideal de cómo se debe enseñar y no cómo se enseña.

Por lo tanto, se considera que no garantiza mucho lo que aportaron, ya que existe contradicción entre lo que verdaderamente se hace y lo que dicen que hacen, por lo que se concluye que es una limitación del instrumento.

Tal vez lo más adecuado hubiera sido observar directamente la práctica docente. Sin embargo, como referente teórico, lo anterior reportó elementos muy interesantes con respecto al problema, porque se observa disposición e intencionalidad en lo que se está haciendo. Por ejemplo:

Las maestras que atienden primer grado, se están



actualizando dentro del programa de innovación educativa para la lecto-escritura y manejan conceptos y formas metodológicas que antes no se aplicaban - utilizan la pedagogía operatoria -.

La información obtenida de las 13 docentes, se concentró en un cuadro de doble entrada para tener un panorama general del problema de nuestro interés y así reunir conclusiones sobre la información obtenida. (Consultar apéndice No: 1)

Con base a lo anterior, se puede deducir que la forma metodológica de hacer educación es mecánica y conductista; los maestros se limitan a explicar su clase o tema y luego el niño realiza un ejercicio; si no es capaz de realizarlo, se repite y se retroalimenta, de tal manera, que el niño sólo se está enseñando a repetir mecánicamente, a memorizar, mas no a construir el conocimiento, a pensar o reflexionar.

Los docentes entrevistados emplearon únicamente conceptos tales como: repetir, ejercitar, explicar, dar, etc., y en base a las preguntas, en ningún momento el maestro utilizó los conceptos indagación-investigación por parte del educando.

La práctica educativa que se rescata de lo ante-

rior, se puede caracterizar en los siguientes momentos:

- a) Explicación del tema por el maestro.
- b) Realización de ejercicios por el alumno.
- c) Retroalimentación basada en la repetición.

Se considera en general que el docente, además de su práctica tiene que realizar algunas actividades administrativas y extraescolares, que van estrechamente ligadas con su quehacer docente y que por atenderlas, no atiende convenientemente al educando; esto ocasiona que no planee conscientemente y que no proporcione medios adecuados que le permitan desarrollar las estructuras mentales del niño.

Abordar el estudio de la cultura popular en su globalidad, es difícil y general. Se hace necesario, entonces, definir objetos más específicos que, a pesar de su concreción, tengan una clara relación con dimensiones más amplias de la cultura popular en la cual se insertan.

Nuestra aproximación ha sido limitada a lo educativo en el interior del aula.

Existen diversas instancias y procesos que inciden en el problema de interés: ¿Por qué los alumnos son incapaces de razonar y comprender los conocimientos?

En la familia, por ejemplo, encontramos un núcleo de interacción básico, donde las nuevas generaciones son introducidas a la vida, de acuerdo a la experiencia de sus padres o mayores, ya que éstos transmiten: contenidos y ejemplos de conductas, maneras de resolver problemas, orientaciones de valor, disciplinas, moral, etc.

En cuanto a las relaciones sociales, los vecinos, que es un núcleo social inmediato al niño, así como las instituciones existentes, se encargan de dar símbolos y mensajes que, en cierto modo, modifican al individuo.

Por lo tanto, en síntesis, existe una escuela en el medio popular y es la de la práctica y la vida cotidiana. Las primeras construcciones de pensamiento, de interpretación de la realidad, surgen de esta instancia.

En base a todo lo anterior, a la experiencia y al resultado de las entrevistas, se corroboró que los alumnos no poseen las estructuras mentales necesarias para llegar a comprender. La mayoría de los padres de familia, concluyeron que los niños con dificultad para comprender, eran aquellos que por razones genéticas no pueden avanzar en el aprendizaje y, por lo tanto, esto ocasiona lentitud en el proceso. Además, coincidieron en que la mayoría de los niños, no pueden captar lo que no va de acuerdo a sus intereses.

Se señala en un segundo nivel, relativo a la educación de los hijos en el hogar, que los contenidos culturales fueron definitorios para la configuración de una manera de relacionarse con los demás en la escuela.

Entre los docentes, se detectó que adjudican las causas a los niños, ya que consideran que son inmaduros y no pueden comprender lo que no está a su alcance, además de que influyen ciertos factores como son entre otros:

- Alimentación.inadecuada.
- Problemas familiares.

Comentaron que un niño que no es alimentado adecuadamente desde pequeño, siempre tendrá más problemas de aprendizaje, puesto que al llegar a la escuela se muestran: descontentos, cansados y con sueño y no les permite esto que se interesen y se concentren en las actividades.

En cuanto a lo metodológico, no se recabaron datos confiables, ni concisos, como se señaló anteriormente; pero de acuerdo a las observaciones registradas en el diario de campo, el grupo docente, diagnosticó que ésta era una de las causas principales, ya que de acuerdo a lo que narraron los docentes, se detectó la utilización de una metodología tradicionalista, donde el maestro es la única persona que tiene autoridad y que es el único que posee el conocimiento; cree que la manera para que "aprendan"

los alumnos, es su explicación clara y abundante.

Los padres de familia, para esta causa no aportaron nada, ya que no señalaron, en ningún momento, que el docente fuera el posible responsable del origen del problema.

En general, podemos decir, que la educación formal del niño, más que reconocer la realidad del sujeto, le impone mensajes y contenidos que hacen abstracción de la situación real. La teoría del desarrollo psicológico en la cual se basan los currículum oficiales, suponen la existencia de procesos de desarrollo del niño, universales tanto en sus estadios como en sus contenidos. Las pruebas de evaluación y las actividades programadas, se desprenden de teorías que no relativizan sus postulados y que, en general, se encuentran estandarizados para niños de clase media.

Consideramos que las causas del problema son:

- a) Los niños no poseen las estructuras mentales cognoscitivas que les permitan llegar a comprender.
- b) La metodología empleada por los docentes no es la más adecuada.

Dichas causas son atravesadas por dimensiones específicamente sociales y culturales.

Sociales porque, como ya se señaló en la introducción de este capítulo, los niños son reforzados con una serie de mediaciones como es la televisión, que obedece a todo un sistema social y que generalmente es la de la clase dominante.

Se constató que los niños permanecen más tiempo bajo la influencia del televisor que el que dedican a las tareas escolares. Aproximadamente de 4 a 6 horas diarias - información obtenida de las entrevistas a alumnos y padres de familia -.

Su influencia radica en que la programación les lanza diversas imágenes en cortos lapsos y los mantiene interesados; siendo así, adquieren un papel de receptores pasivos y desplazan las actividades escolares por ser de poco interés para ellos.

Los medios masivos de comunicación, apoyan a la formación del niño, porque crean seres mecánicos pasivos y dependientes, que es lo que conviene al sistema.

Por otro lado, en cuanto a lo educativo, también los docentes influyen en los alumnos al conducirlos de igual manera como ellos fueron formados: de acuerdo a un sistema, a un modelo de sociedad o a un ideal de hombre que se pretende formar.

En lo que se refiere al quehacer que realiza el docente en el interior del aula, provoca que los alumnos sean dependientes, por la manera en que son guiados; si no se le permite participar, todo conocimiento ya acabado que se le proporcione, le será indiferente. Esto se detectó en las observaciones indirectas realizadas por el equipo, durante el trabajo diario del docente.

CAPITULO II  
FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA

A Estudio Teórico.

Mediante la investigación documental, se recolectó la información al recurrir a diversas fuentes que explicaran, de alguna manera, las teorías pedagógicas manejadas. Enseguida se procedió a observar y sistematizar la información recolectada, para tener una idea más clara y general, acerca de la teoría que se pretende emplear.

En base a las experiencias que se tenían, se decidió optar por la teoría cognoscitivista; enseguida se procedió a explicar las causas de nuestro problema, a organizar el material, sistematizando lo que permitiera explicar las causas.

Al observar los resultados, se procedió a analizar y criticar la teoría psicogenética y la cognoscitivista, confrontándose dichas teorías con las causas reales del problema para poder verificarlas.

Para efectos de este trabajo, se opta por la teoría cognoscitivista, en virtud de que ésta puede presentar al documento mayor argumentación.



La teoría cognoscitivista, de David P. Ausubel, es la que proporciona mayores argumentos que expliquen el problema de interés; dicha teoría es fundamental, ya que orienta y determina el carácter de la investigación y sirvió de punto de apoyo para abordar el problema.

Postula que el conocimiento significativo, es aquel que consiste en entender y no sólo en memorizar.

Es significativo cuando un aprendizaje es asimilado por la estructura cognoscitiva del que aprende.

La estructura cognoscitiva, es producto de las experiencias vividas y constituye, a su vez, el campo semántico de las nuevas experiencias.

La adquisición de conocimientos, constituye un proceso de organización y comprensión y no sólo de simple reiteración y memorización.

La teoría postula que los conceptos tienen sentido para el alumno, que aprende sólo si guardan relaciones de pertinencia con su estructura cognoscitiva.

El aprendizaje significativo por recepción.- Involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere de una actitud de aprendizaje significativo, así como de

la presentación al alumno de material potencialmente significativo.

El lenguaje es un facilitador importante de los aprendizajes significativos por recepción y por descubrimiento. En contraste con la posición de Piaget, el lenguaje, por consiguiente, desempeña una función integral y operativa en el pensamiento y no simplemente una función comunicadora.

Se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje significativo por recepción:

a) EL APRENDIZAJE DE REPRESENTACIONES.- Es el más cercano al aprendizaje por repetición. Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes: objetos, eventos, conceptos. Es significativo porque las proposiciones de equivalencia representacional, pueden ser relacionadas de manera no arbitraria; todo tiene un nombre y éste significa lo que su referente implica para el alumno en particular.

b) EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS.- Los conceptos constituyen la base, tanto del aprendizaje de proposiciones por recepción significativa como de la generación de proposiciones relativas a la resolución significativa de problemas. Los conceptos consisten en los atributos de

criterio abstractos que son comunes a una categoría dada de: objetos, eventos o fenómenos.

c) EL APRENDIZAJE DE PROPOSICIONES.- Consiste en captar el significado de nuevas ideas, expresadas en forma de proposiciones.

En el aprendizaje verdadero de proposiciones, el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el significado de proposiciones verbales que expresen ideas diferentes a las de equivalencia representativa.

El aprendizaje por recepción y por descubrimiento, puede ser o repetitivo o significativo, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje.

En el aprendizaje por descubrimiento significativo, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas, con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él.

Los conceptos constituyen un aspecto importante de la teoría de la asimilación, debido a que la compren-

sión y resolución significativa de problemas, dependen, en gran parte, de la disponibilidad en la estructura cognoscitiva del alumno. Dichos conceptos, poseen nombres, tal como los objetos o los eventos particulares; pueden ser: manipulados, comprendidos y transferidos con mayor facilidad que los conceptos sin ellos.

Otros factores que influyen en la formación y asimilación de conceptos, son las experiencias pertinentes, la inteligencia y el sexo.

Los conceptos liberan: al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación del dominio del ambiente físico. Dichos conceptos hacen posible la adquisición de ideas abstractas, sin experiencia empírico-concreta.

Como lo señala Ausubel y otros, característicamente, los niños de más edad, así como adolescentes y adultos, adquieren conceptos nuevos a través de un proceso de asimilación conceptual. Esto es, aprenden nuevos significados conceptuales, cuando se les presentan los atributos de criterio de los conceptos y cuando se relacionan esos atributos con ideas pertinentes, establecidas en sus estructuras cognoscitivas. Por tal razón, los alumnos estudiados en la fase anterior, que comprende el autodiagnóstico, no poseen aún los conceptos previos que les permita adquirir conocimientos posteriores.

El aspecto más importante del proceso de asimilación de conceptos, comprende relacionar las ideas pertenecientes y establecidas en la estructura cognoscitiva del alumno.

Los conceptos adquiridos por asimilación, sufren cambios contemporáneos y relativos al desarrollo. Aprender un concepto nuevo, depende de: las propiedades existentes de la estructura cognoscitiva, del status del desarrollo general del alumno y de su capacidad intelectual, así como de la naturaleza del concepto y de la manera como es presentado.

Siendo así, los niños serán incapaces de comprender algún conocimiento generalizado, en donde no se tomen en cuenta todas las disposiciones que necesita para comprender, ya que en el problema elegido, recuérdese que una de las causas detectadas en el diagnóstico, fue que el niño no posee aún las estructuras necesarias para llegar a realizar dicha operación.

Es importante notar que la manera como los niños emplean los términos conceptuales culturalmente estandarizados, no implica forzosamente que éstos representen los mismos significados genéricos que tienen para los adultos, de esa cultura determinada.

Es este punto muy importante, ya que los conocimientos que los niños tienen, son generales y los emplean para designar, en algunas ocasiones, los temas o conceptos distorsionados o falsos de lo que verdaderamente es, puesto que sus primeras conceptualizaciones no representan lo mismo que para el profesor. Este transmite a un alumno pasivo lo que considera es significativo, sin conocer previamente los avances que se presentan en sus estructuras cognoscitivas.

Desde que el alumno ingresa a la escuela, sus conceptos son adquiridos por definición o por uso dentro de un contexto, pero solamente cuando comienza a acercarse a la adolescencia, es que tales conceptos no espontáneos manifiestan significados generalizados. Antes de esta edad, los conceptos son particularistas e intuitivos, ya que necesitan de apoyos empírico-concretos.

Esto es lo que los docentes, estudiados en el autodiagnóstico, no toman en cuenta al tratar de explicar su clase, ya que sin considerar que los conceptos son intuitivos, se dejan llevar por un creer que el niño ya posee cierto conocimiento y no proporcionan los apoyos a quien lo necesite; su clase se basa en definiciones y memorizaciones sin experiencias concretas.

Durante la educación Primaria, parece ser que

el desarrollo progresivo de la capacidad de asimilar conceptos, depende de tres aspectos:

a) La adquisición gradual de un volumen operante de abstracciones de orden superior de que se componen los conceptos más difíciles.

b) Adquisición gradual de palabras sustanciales, así como términos funcionales o sintácticos.

c) Adquisición gradual de la capacidad cognoscitiva en sí, que posibilita la relación de ideas abstractas, sin apoyos empírico-concretos.

Es importante señalar que si alguno de los niños no ha desarrollado el ler. aspecto, no tendrá la suficiente madurez como para pasar al segundo, ya que depende, en gran medida, de la articulación que el propio sujeto hace de sus avances anteriores y posteriores. Y esto, de alguna manera, imposibilitó a los alumnos del problema estudiado, a comprender el conocimiento que el docente pretendía enseñar. Además, cabe mencionar que cuando el maestro no administra suficientes elementos que le permitan al alumno llegar a la comprensión, también está obstaculizando un desarrollo de estructuras cognoscitivas y así surge la confusión al tratar de adquirir otros conceptos nuevos, sin tener conciencia de los anteriores.

Lo peor del caso, radica en que el profesor no se percata de la falta de conocimiento de algunos conceptos básicos en sus alumnos y, si lo hace, no realiza nada por tratar de ayudarlos.

Volviendo a lo citado anteriormente en el auto-diagnóstico, se hizo hincapié al señalar que los maestros no se interesan en los problemas que el niño presenta en el transcurso del año escolar.

En otro de los casos, a través de su paso por la escuela, el alumno aprende que es necesario el aprendizaje repetitivo, en relación con un tema significativo, puesto que aprenden, por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente válidas para el profesor, son aquellas que carecen de correspondencia con lo que se les ha enseñado.

Sucede pues que, en el problema concreto, se percibe una relación extremada con éllo, ya que los alumnos sólo repiten lo que se les enseña, sin comprender el concepto en sí, provocando esto un aprendizaje: memorístico, arbitrario y literal, con resultados mecánicos y sin significado, porque, como se citó anteriormente, el maestro es el único expositor y el único que posee el don de la palabra en el proceso enseñanza-aprendizaje.



La pertinencia de un concepto, tiende a facilitar la adquisición del mismo, mientras el aumento de la cantidad o preeminencia de la información no pertinente, ejerce precisamente el efecto contrario.

B Confrontación entre Teoría e Investigación  
de Campo Autodiagnóstico.

La práctica docente, ha sido considerada desvinculada del contexto nacional en el que está inmersa la escuela y ha sido un obstáculo para el desarrollo integral del niño.

Se considera que la práctica docente, ha estado aislada de la realidad del niño, por múltiples factores, entre los cuales tenemos:

- a) Falta de preparación y actualización de los docentes.
- b) Políticas educativas y administrativas del propio centro escolar.

Por lo tanto, los niños llegan a desconocer y a no comprender el mundo en que viven, ya que lo que aprenden en el aula, está desligado de la problemática. Dentro de la problemática, en la cual se halla inmerso el problema de Investigación, se parte de la actitud de los docentes, en donde dicha práctica no posee un proceso significativo e innovador para el alumno, por lo que se coloca a los educandos, no importando su edad, su condición social o su procedencia, en una situación de absoluta pasividad, donde sólo son receptores de un conocimiento estático y

verticalista.

Las conductas observables en los docentes, que se considera influyen en la actitud de los niños, fue el presenciar la manera en que imparten sus clases, ya que tan sólo se concretan a impartir o explicar su clase o tema; el conocimiento es repetitivo y de memorización; además muestra desinterés por los problemas que el niño presenta, dando poca o nula importancia a sus intereses o problemas.

La docencia se desarrolla en un ámbito, que tan sólo abarca el salón de clase, olvidando por completo, las relaciones que el niño pueda tener fuera del aula, con los docentes y con sus iguales.

Todo lo anterior, da como resultado una concepción de enseñanza-aprendizaje pasiva, de recepción mecanicista, en donde el alumno se muestra desinteresado de los conocimientos.

Se considera que el criterio de los docentes para explicarse la docencia, difiere del nuestro ya que, la práctica es encauzada hacia la memorización y repetición.

Por lo tanto, sólo debe haber memorización cuando sea necesario aprender algunos conceptos básicos indis-

pensables y con la condición de que en esta operación domine la calidad y no la cantidad. Siendo así cada adquisición cognoscitiva tendrá dos objetivos:

- a) Enriquecer el conocimiento.
- b) Comprender cuáles son las perspectivas que ofrece para el futuro.

Del análisis anterior, se desprende que existen causas que explican la conducta de los docentes y la conducción del aprendizaje.

Una de las causas que parecen primordiales para explicar la investigación, es la forma de hacer educación del maestro, ya que el rendimiento escolar observado, es bajo en la mayoría de los grados.

Otra de las causas que se consideran, es que tal vez, el nivel de desarrollo del niño no ha alcanzado la madurez necesaria para reflexionar sobre los conocimientos.

Para concluir, se puede decir, que la Educación formal que se pretende lograr en el niño, más que reconocer la realidad del sujeto, le impone mensajes y contenidos que le distorsionan la situación real.

Son los docentes, quienes indiscutiblemente desempeñan un papel importante y crucial al dirigir el aprendizaje. Antes y durante el servicio, se presentan enormes problemas asociados con su conducción, lo cual implica una conciencia crítica hacia la problemática en general que se desarrolla.

Por lo tanto, se cree que una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar, consiste en involucrar a los maestros, motivándolos a reconstruir o transformar su práctica docente.

Las estrategias de aprendizaje de conocimientos, exigen cierto criterio razonable de dominio de cada unidad o tema de estudio, antes de avanzar a las unidades nuevas. Dichas estrategias son congruentes con la teoría de la asimilación aplicada al aprendizaje.

Antes de planear un tema o programa de enseñanza, es primordial tener en cuenta que el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya conoce. Por lo tanto, se recomienda que la planeación de la enseñanza se realice en base a los conceptos y destrezas que los alumnos ya poseen y que son relevantes para las nuevas tareas de aprendizaje.

"Para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, no basta con que el material nuevo sea intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes, en el sentido abstracto del término; es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular". (4)

Se puede aumentar la motivación en el salón de clase, partiendo de lo que el niño ya posee y en base a lo siguiente:

- Hacer que los objetivos de una tarea sean tan explícitos y específicos como sea posible.

- Recurrir a los intereses y motivaciones existentes en el momento dado, pero sin limitarse por éstos.

- Elevar al máximo el impulso cognoscitivo al despertar la curiosidad intelectual, empleando materiales que atraigan la atención.

- Asegurar que las tareas que se asignen, vayan de acuerdo al nivel de capacidad de cada uno de los niños, sin generalizar.

---

(4) Ausubel P. David et al. PSICOLOGIA EDUCATIVA. Un punto de vista cognoscitivo, Ed. Trillas, México, 1983.

- Ayudar a los alumnos a que las metas que se establezcan sean realistas, así como a evaluar sus progresos.

- Tener en cuenta los cambios de motivación originados, debido al desarrollo y a las diferencias individuales.

El maestro constituye un elemento importante dentro del proceso de aprendizaje; de ahí que su personalidad afecta o influye en la organización clara de la materia de estudio. Por lo tanto, algunos aspectos claves de su personalidad, adquieren importancia con relación a los resultados del aprendizaje, en el salón de clase.

Las relaciones maestro-alumno, estriban en el grado de compromiso y/o participación del yo, en el desarrollo intelectual de los alumnos. Dicha relación se sustenta en la cordialidad y ésta mejora de manera notable los resultados del aprendizaje. Además, se rigen por el entusiasmo y la imaginación del profesor.

Dentro de esta relación, se respetan las diferencias individuales de los alumnos, relativas a: sus personalidades, estilos cognoscitivos y capacidades intelectuales.

La disciplina en el salón de clase, constituye un problema importante y por eso la enseñanza y la orientación práctica, se basa conforme a una disciplina democrática, en contraste con las disciplinas basadas en el "dejar hacer" o permisivas en exceso, así como el autoritarismo es un tipo de control: excesivo, arbitrario y autocrático diametralmente opuesto al liberalismo.

Profesores y alumnos, deben sostener vínculos amistosos y realistas. Los límites explícitos no se imponen como maneras de demostrar "quién es el jefe", sino sólo cuando surge la necesidad.

Dicha disciplina significa respeto a la dignidad del individuo, apela al autocontrol. Se deben repudiar todas las formas de castigo: riguroso, abusivo y vengativo; como resultado, las relaciones sociales tienden a ser igualitarias.

Se señala que es importante que los profesores conozcan que su responsabilidad en el manejo de las actividades de los niños dentro de la escuela, será casi siempre limitada ya que éstas no residen únicamente en la escuela, sino más bien en el hogar y en la colonia donde se vive; por lo tanto, su talento depende, en gran parte, de factores externos que escapan al control del maestro.



Siendo así las funciones de la escuela y el profesor, van más allá de desarrollar la capacidad intelectual del niño y de transmitir conocimientos.

La escuela y el docente, son el lugar en que los niños emplean buena parte de su tiempo y que, por tal situación, debe existir la interacción con los profesores y compañeros para participar en actividades escolares dentro y fuera del aula. Y es así como los niños desempeñan sus actividades más significativas, obtienen gran parte de su status e interactúan de manera primordial con los demás docentes, compañeros y otras personas de la comunidad.

Las relaciones que se dan entre escuela y maestro, deben de unificarse, ya que tienen la obligación no sólo de enseñar las materias de estudio sino también de transmitir a los alumnos los valores culturales y sociales de nuestra cultura. La enseñanza será no de persuasión racional sino de crítica constructiva.

La privación ambiental afecta en el desarrollo cognoscitivo del niño.

Cualquiera que sean las potencialidades genéticas del individuo, el desarrollo cognoscitivo ocurre, en gran parte, en respuesta a una gama variable de estimula-

ción, que es preciso: incorporar, ajustar y reconciliar.

Es en el campo del desarrollo lingüístico, y especialmente con respecto a la dimensión abstracta del desempeño verbal, en donde el niño marginado manifiesta el mayor grado de retraso intelectual. Son muchos los factores que contribuyen a este problema. Por principio de cuentas, el hogar del niño marginado, carece de: objetivos, utensilios, juguetes, cuadros, y cosas por el estilo, que requieran "etiquetas" que sirven como referentes en la adquisición del lenguaje, en los hogares de la clase media.

En los hogares de los niños marginados, como en algunos casos de la comunidad de nuestra problemática, los adultos, no le hablan ni les leen mucho; la relativa falta de: libros, revistas y periódicos en su medio circulante; la retroalimentación sobre su enunciación, pronunciación y su gramática, así como también los modelos de vocabulario y de sintaxis que les proporcionan sus padres, son característicamente insuficientes y defectuosos. Lo que contribuye a un retraso en el lenguaje.

Otra de las causas, es la conducta verbal de la madre para comunicarse con sus hijos; en varios de los casos es comúnmente restringido, esto es, su manera de hablar tiende a ser abreviada, no es explícita, ni precisa.

Esta tendencia a la restricción, se complica todavía más, por un estilo de control social, en que las decisiones de los padres son arbitrarias y se justifican invocando a la autoridad.

En un medio social que ofrece una gama muy estrecha de alternativas de pensamiento y acción, hay pocas oportunidades para aprender expresiones lingüísticas exactas y diferenciadas, lo cual se manifiesta en el lenguaje de los niños: concreto e informal. Sus frases: breves, incisivas y plagadas de expresiones tomadas del caló y de frases hechas, rara vez son de estructura compuesta o compleja, lo que da como resultado un retraso lingüístico en el alumno, y su transición más lenta y menos completa de los modos concretos a los abstractos de pensamiento y comprensión.

El niño que tiene déficit de desarrollo, contraído por privación pasada, será menos capaz de aprovechar, desde el punto de vista del desarrollo, los niveles nuevos y más avanzados de estimulación ambiental; siendo así, los nuevos conceptos no se comprenden.

Además de la condición limitante del nivel obtenido de desarrollo o del grado existente de deficiencia, se debe considerar también el factor limitante del grado de plasticidad o libertad del organismo para responder en

razón del desarrollo, en una dirección dada, como reacción a la estimulación ambiental adecuada.

En términos generales, la plasticidad de la inteligencia, tiende a disminuir con el incremento de la edad. Al principio, la inteligencia es una capacidad relativamente indiferenciada, que puede desarrollarse en varias direcciones diferentes, pero a medida que el niño crece, llega a diferenciarse cada vez más - pubertad y adolescencia -.

La capacidad del alumno para procesar ideas significativas, es función en parte, de la capacidad intelectual. Dicha capacidad se incrementa, de manera natural, con la edad y la experiencia, incluyendo el aprendizaje escolar.

La disposición (5) relativa al desarrollo, puede ser descrita en función de niveles o etapas cualitativamente diferentes de madurez cognoscitiva que se requiere para emprender la tarea de aprendizaje, con un grado razonable de economía de esfuerzos y de oportunidad de éxito.

Tal disposición no se presenta, obviamente, sin una estimulación ambiental apropiada.

(5) El concepto de disposición se refiere simplemente a la suficiencia de la capacidad cognoscitiva existente o nivel de funcionamiento cognoscitivo.

Los docentes estudiados en el problema elegido, aceptan implícitamente la afirmación de que existe una edad de disposición para cada clase de "aprendizaje"; se dice que aplazar la experiencia de aprendizaje más allá de esta disposición, hace que se desperdicien oportunidades de aprendizaje muy valiosas, así como también la cantidad y complejidad del contenido de la materia que puede ser dominado en un período concreto de la enseñanza.

Por otra parte, cuando se expone prematuramente a un alumno a una tarea de aprendizaje, antes de que se encuentre apto para ella, no sólo no aprenderá la tarea en cuestión, sino que también aprenderá a temerla, a aborrecerla y a evitarla.

Por éello, sustentamos, que en el problema concreto, los niños de algunos grados manifiestan cansancio ante las actividades ya que se les obligó a "aprender", sin un conocimiento previo, además de que, en algunos casos, fueron inscritos a muy temprana edad, porque los padres tienen la falsa idea de que entre más pronto ingresa a la escuela, más conocimientos adquiere.

Exista o no disposición, esto no dependerá necesariamente de la maduración; en muchos casos será sólo función de la experiencia de aprendizaje previa y acumulativa y, más comúnmente, de proporciones variables de madu-

ración y aprendizaje.

La edad promedio de disposición, nunca puede especificarse aisladamente de las condiciones ambientales; por tal razón, se cree que en la edad promedio para el aprendizaje, intervienen diversos factores entre los cuales destaca:

- a) La cultura.
- b) Las diferencias individuales.
- c) Los métodos de enseñanza.

Los niños de la clase media, están listos a aprender a una edad más temprana que los de clases inferiores, debido a la mayor disponibilidad de libros en sus hogares y porque se les lee y se les lleva a pasear con más frecuencia, así como la televisión ha hecho decrecer indudablemente la edad de disposición para la lectura en los años recientes, lo que indica que los niños detectados en el problema, no están aptos para aprender a leer antes de los seis años, - nótese que en el autodiagnóstico, una de las causas fue el que la televisión influía de alguna manera en la comprensión de los conocimientos -.

Es innegable saber que los docentes han puesto de manifiesto el hecho de que ciertos niveles mínimos de madurez intelectual, son necesarios antes de que puedan

enseñarse varios temas con un grado razonable de eficiencia y por esto se pretende que los maestros involucrados en el problema, impartan sus materias o al hacer uso de los intereses existentes de los alumnos, consideren su punto de vista y tengan en cuenta las limitaciones prevalentes en el dominio del lenguaje y en la captación de los conceptos.

Ahora bien, frente al problema se especificó que a los niños que no comprendían, tal vez les ha hecho falta el proporcionarles medios que les permitan reflexionar ante los conocimientos; y esto de alguna manera se articula con lo dicho en la teoría de que: "la adquisición de muchos logros intelectuales que están al alcance de los niños, pero para los cuales no están bien preparados, pueden acelerarse proporcionándoles experiencias predeterminadas, adecuadas a sus capacidades cognoscitivas y modos de funcionamiento". (6)

La edad en que los niños pueden aprender una tarea intelectual dada, no es después del todo relativa al método de enseñanza empleado, así como también cuando falta disposición genuina, es mejor, a la larga, aplazar enteramente la introducción de determinados campos de estu-

---

(6) Ausubel P. David etal PSICOLOGIA EDUCATIVA.  
Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México,  
1983.

dio, hasta que el niño esté más maduro cognoscitivamente. Esto es, los niños que no alcanzan a comprender ciertos conocimientos en un grado, al siguiente o a los dos, igualan o superan su conocimiento al de los demás.

Los niños no pueden aprender lo que no tiene significado en sí para ellos, por lo que se argumenta no exigirles demasiado a edades muy tempranas, ni en los grados iniciales.

Como se señaló en el auto diagnóstico, se concretó que una causa por la cual los alumnos no poseen la capacidad de reflexión y comprensión del conocimiento, es porque el factor nivel socio-cultural de la familia es bajo.

Los padres, de alguna manera contribuyen al desarrollo de dicha capacidad al, proporcionar medios que guíen su conocimiento y crítica y por lo tanto dicha causa se detectó en virtud de que los padres estudiados en la problemática elegida, en su mayoría permanecen ajenos a la utilización de estos medios: no leen ningún tipo de libros o revistas educativas; siendo así, los niños estudiados en el autodiagnóstico, se muestran incapaces, en los diversos grados de la educación formal, para reflexionar ante los conceptos nuevos que se le presentan, resultado de la insuficiente relación con los medios que se citan



anteriormente.

Por otra parte, los docentes son los que deciden las cuestiones que los alumnos tienen que plantearse: deciden cuáles preguntas son pertinentes y cuáles no lo son; además de señalar los pasos a seguir para constatar su aprendizaje.

Siendo así, al niño no se le da la oportunidad de ser él mismo y de dirigir su avance, y, por consiguiente, no tendrá disposición para realizar las actividades ya que son ajenas a su interés.

Se puede señalar que es importante tomar en cuenta los intereses del educando y el momento propicio para enseñar los contenidos; recuérdese, que en los casos en que los niños no se encuentran aún listos para el aprendizaje, los temas no son asimilados; esto es lo que sucede en los alumnos investigados en el autodiagnóstico.

En resumen: se puede concluir que existen diversos factores que impiden el desarrollo de la capacidad de comprensión y reflexión en los alumnos; se enumeran de la manera subsiguiente:

a) No poseen las estructuras cognoscitivas necesarias.

- b) No se encuentran en el momento propicio para aprender.
- c) La manera de interpretar la realidad, es diferente a la del niño.
- d) Se considera al niño incapaz de investigar por él mismo.
- e) La forma como el maestro hace Educación.

CAPITULO III  
FORMULACION DEL PROBLEMA  
Y PROPUESTA DE SOLUCION

A Problema, Objetivos y Justificación.

Es utópico pensar que el alumno realice investigaciones por él mismo y que redescubra el conocimiento sin antes comprender lo que lee, puesto que son orientados de una forma tradicionalista, en donde los niños están condicionados a aprender sólo lo que el profesor les "da". El trabajo está regulado por un horario fijo y las materias se encuentran seccionadas en tareas normatizadas y suplementarias. Dichas tareas son impuestas, en algunas ocasiones, como castigo y no como motivación para pasar a otra actividad superior.

Se considera que para enseñar cualquier concepto a cualquier niño, el maestro tiene que traducir la estructura de dicho concepto para que: corresponda a sus características, a su nivel de desarrollo y a su forma de ver el mundo y de explicárselo a sí mismo.

Por lo tanto, es primordial que el maestro se convenza de que el éxito del método, consiste en conocer cómo el niño estructura su mundo y administra sus conocimientos. Lo importante es el cómo se presenta la oportunidad para aprender que corresponda, con una base psicológica, a la etapa del desarrollo del niño.

Sintetizando se puede decir que las causas del problema son:

- a) El nivel socio-cultural y económico del niño.
- b) La forma de hacer educación del maestro.
- c) Los alumnos no poseen las estructuras cognoscitivas necesarias para llegar a esa operación

a) El nivel sociocultural y económico de los investigados, fue determinante, ya que se detectó que éste influía en la capacidad de asimilación del niño, puesto que al pertenecer a la clase marginada, en los hogares se carece de medios culturales y provoca que al niño no se le proporcione o se amplíe su cultura, evitando con éllo que el niño llegue a la escuela con más iniciativa o desee descubrir lo que desconoce; no le interesa la lectura, ya que en su casa no se realiza ninguna actividad relacionada con las tareas escolares. Los padres no se interesan en general por el avance cognoscitivo de sus hijos ya que tienen otros intereses como son: el trabajo de la casa y

y la manera de subsistir económicamente.

En nuestra opinión, la escuela debe hacer una labor más eficaz que el hogar, en el caso de esta clase marginada, puesto que le proporciona al niño mejores experiencias para la comprensión, en un ambiente más apropiado.

b) La forma de hacer educación de los maestros. En el autodiagnóstico se detectó que la forma de hacer educación de los docentes, no es la más adecuada, ya que sus métodos son tradicionalistas; el niño es encauzado de una manera mecanicista, en donde éste se muestra: pasivo, receptivo e irreflexivo ante el conocimiento, por lo tanto, el problema se aborda con un enfoque cognoscitivista.

Dicha teoría señala que no es tan importante el método, sino que es primordial que el docente tienda un puente entre lo que el niño conoce y lo que pretende enseñar, tomando en cuenta el nivel de estructuras cognoscitivas en el que se encuentra.

El maestro se dedica a "explicar" su clase; pues to que para él es más importante dar conceptos en abundan-

cia; a los alumnos los mantiene callados y atentos, aunque interiormente el niño no comprenda, ni asimile lo que el maestro imparte.

Esto sucede, puesto que no hay una verdadera conciencia en los maestros de lo que su labor significa; recuérdese que, en apartados anteriores, se señaló que los docentes se limitan a asistir e impartir la clase y cubrir un horario, sin tomar en cuenta el interés de ese momento del niño, además de que no considera que cada niño necesita de modos diferentes de enseñanza, ya que los estandariza a un criterio personal, y, por tanto, el niño es poco participativo. Estos niños poco participativos, no poseen las suficientes experiencias que le aporten nuevos conocimientos, ya que los períodos de desarrollo que determinan el tipo apropiado de experiencias de aprendizaje, llegan a ser operantes solamente si se le considera en función de las experiencias anteriores del niño y de los influjos culturales que recibe.

Esta forma mecanicista y verbalista de hacer educación, provoca en los niños cierto temor a expresar sus opiniones ya que las relaciones entre el profesor son unilaterales y no confía en que sus respuestas sean correctas, puesto que está acostumbrado a repetir textualmente o copiarlas del profesor.

Lo anterior provoca que si el niño aprende una respuesta correcta - para el maestro - sin estar seguro de que pueda reinterpretarla, o que puede llegar por otro camino a la misma respuesta, se fomenta la creación de superestructuras verbales que puede desmoronarse en cualquier momento.

c) Los alumnos no poseen las estructuras cognitivas necesarias para llegar a esa operación. El plan de estudios escolar, puede considerarse como una serie de: asociaciones verbales, conceptos, principios y habilidades, relacionadas entre sí y que se espera que el niño llegue a dominar; dicho plan es un aprendizaje reproductivo o rutinario. El que aprende tiene que participar activamente con el pensamiento: cuando establece clasificaciones, cuando hace distinciones y cuando logra penetrar en las relaciones para poder adquirir lo que deberá usar en forma más o menos reproductiva.

Si el maestro logra poder definir conceptualmente el proceso del desarrollo cognoscitivo y llegar a apreciar las funciones individuales y sociales, la práctica de la enseñanza podrá convertirse en una práctica más productiva.

Se considera que no es posible la disposición o el interés en el conocimiento, cuando las estructuras

cognoscitivas necesarias para una operación, no han sido desarrolladas.

Por ejemplo: un niño de doce años, no está en disposición de estudiar materias tales como: el cálculo, teorías económicas avanzadas o de comprender a Cervantes. Su falta de disposición puede resultar más por la ausencia de un fondo de experiencia pertinente, que de un desarrollo inadecuado de su estructura fisiológica; entonces, se puede decir que un niño está en disposición de aprender algo, cuando ha logrado suficiente madurez y tiene un fondo de experiencia que le permite, no sólo poder, sino también querer aprender.

Muchas de las investigaciones sobre la disposición, han correspondido a la enseñanza de la lectura.

Se dice que un niño está en disposición de leer, a la edad de seis y medio años, lo que puede ser sumamente engañoso, puesto que hay una gran variación individual entre los niños. Algunos están en condiciones de leer a la edad de tres años; otros, quizá sea conveniente esperar hasta que cumplan ocho, ocasionando con éllo serios problemas, especialmente cuando casi toda la educación formal es impartida en masa en todas las escuelas. Es una cuestión de conveniencia administrativa, el exigir que los niños vayan a la escuela, más o menos a la misma edad.



Se puede decir que una niña lee a los tres años por que ha sido enseñada por sus padres; cuando entre al primer año, es natural que el programa de lectura de la escuela le parezca aburrido. Por lo tanto, quizá se convierta en una niña sumamente triste y frustrada y ocasione igual frustración a padres y maestros.

Al considerar la disposición para el aprendizaje, es imposible deslindar aquellos factores que son innatos de los que son el resultado del producto del aprendizaje. Sólo podemos suponer que cuando una persona está en condiciones de aceptar un nuevo aprendizaje, es porque ha logrado una habilidad y un interés, al grado que considera que ese nuevo aprendizaje es el siguiente paso que tiene que dar.

No se tienen datos confiables, sobre el grado posible en que una fuerte motivación pueda acelerar la madurez cognoscitiva.

Por ejemplo: un niño puede lograr la coordinación necesaria para realizar una tarea matemática específica, a la edad de doce años; pero aquéllos que están especialmente interesados en aprender dicha tarea, comienzan a procurar realizarla a una edad más temprana, acelerando notablemente el desarrollo y así llegar a realizarla a los diez años.

Los estudios señalan que no se gana nada con iniciar a los alumnos en tareas especiales de aprendizaje, antes de que sus disposiciones normales lo permitan. Independientemente hay que considerar si la disposición para una tarea determinada depende, en un principio, de la madurez controlada genéticamente o de la experiencia o deseo. La mayoría de los niños que comienzan una tarea mucho más temprano de lo que debieran, en nuestra cultura, no aprenden bien, si es que acaso aprenden. Tienden a fluctuar, logrando adelantos que se ven contrastados con retrocesos, y el que es iniciado en el tiempo oportuno en la misma actividad, puede aprender tan rápidamente que pronto alcanza a los niños que empiezan antes.

Dicho problema es muy complejo, en cuanto a la ideología que persiguen los propios sistemas educativos, ya que se pretende formar individuos: pasivos, acríticos y poco participativos, que es lo que conviene al propio sistema.

En virtud de que una de las causas detectadas fue la forma de hacer educación de los docentes, dicha investigación pretende:

- Concientizar a los docentes involucrados en el problema.
- Realizar una revisión de su práctica docente.
- Replantear su Práctica Docente.

Como se pretende en la investigación participativa, el proceso de investigación es un proceso educativo y de autoformación, donde los participantes: investigados e investigador, van descubriendo su propia realidad, mediante el diálogo y la concientización, al proponer soluciones alternativas que den respuesta al problema.

Surge la necesidad de hacer una revisión de la práctica docente, por medio de un análisis retrospectivo del quehacer diario. Aquí es necesaria la reflexión del maestro para que se reconozca como un sujeto capaz de crear.

En base a lo anterior, es necesario que replantee el conocimiento que tiene de la práctica docente, pero ya dentro de marcos y perspectivas nuevas, que le permitan alejarse de los planteamientos tradicionales, aún vigentes en la educación actual.

La investigación no pretende estudiar los elementos fortuitos que puedan provocar una desarticulación del trabajo, como por ejemplo: la apatía de los docentes, problemas administrativos, desorganización de los involucrados... sino el proceso ordinario, aquél que paulatinamente se va desarrollando, hasta obtener algunos logros en sus objetivos.

La importancia del estudio, radica en que se inclina hacia la realidad que vive la escuela y porque es congruente con las necesidades y aspiraciones que la misma institución y comunidad demandan. Surge la necesidad práctica que se refleja en: la deficiente capacitación del profesor, falta de planeación en la enseñanza y empleo de teorías y métodos pedagógicos tradicionalistas.

Desde un punto de vista muy particular, se considera que el problema permitirá formular estrategias para su solución.

Dicho problema, resulta, pues, de gran importancia ya que se pretende, en una mínima parte, mejorar la calidad de la educación.

Investigaciones recientes, han detectado diversas deficiencias cognoscitivas en los alumnos que ya han cursado la educación primaria; ésta fue otra de las causas que nos motivó a realizar un análisis de la forma en que aprenden los niños y observar si este aprendizaje tan sólo se memoriza o es comprendido y asimilado; por lo tanto, al investigar este problema se pretende poder contribuir, por lo menos en la comunidad donde se labora, a elevar el nivel de comprensión de la lectura, proporcionando medios adecuados.

Esto implica una gran responsabilidad por parte del investigador, pero aún así, el interés fundamental se centra en detectar cómo afecta a la población escolar la incomprensión de los conocimientos, la cual en base a la experiencia y al intercambio de opiniones con otros docentes de la comunidad, se detectó que posee un carácter comunitario y quizá sea un problema a nivel estatal.

En resumen, se puede señalar que la importancia de dicho estudio, radica en que debe existir un cambio en la calidad de la educación, lo cual se puede lograr al preocuparnos por el aprendizaje de comprensión y asimilación y no tan sólo para pasar a grados superiores por medio de aprendizajes repetitivos y de memorización, en donde tan sólo se toma en cuenta la respuesta clave, de acuerdo al criterio del profesor y no se rescatan los diferentes matices que pueden tener las diversas opiniones de los alumnos.

Dicho problema afecta al sector magisterial y, concretamente a docentes y alumnos, puesto que se considera que la forma de hacer educación es la causa primordial del problema enunciado anteriormente.

El problema se halla orientado con un enfoque pedagógico, ya que afecta directamente al proceso enseñanza aprendizaje en los alumnos. Este se lleva a cabo en una

escuela de la periferia de la ciudad, de donde surgió la problemática y dentro del ciclo escolar 86-87.

## B Propuesta Pedagógica.

Se pretende que dentro del mismo consejo técnico de la escuela, se organicen talleres pedagógicos que permitan detectar las deficiencias educativas de los docentes, y ayudarlos, de alguna manera, a transformar su práctica o, por lo menos, que lleguen a estar conscientes de las necesidades de los alumnos, lo cual conducirá a que ellos mismos logren un cambio en su forma de hacer educación, ya que como se diagnosticó no es la forma más adecuada.

En general, se pretende que al final los niños interpreten con sus propias palabras - y no textualmente - los conceptos que se pretenden en el grado escolar que se cursa; que se tome en cuenta el nivel en que se encuentra el niño para no exigir que aprenda lo que no es capaz de comprender aún. Recuérdese que en la fundamentación teórica del problema elegido, se señaló que los conceptos tienen significado para el alumno, si éstos van de acuerdo a su nivel de desarrollo cognoscitivo.

Dentro de los antecedentes histórico-sociales, la educación ha sido tradicionalista; los niños son pasivos y conformistas, ya que no se les ha brindado la oportunidad de ser creativos, dentro de la escuela ni fuera de ella.

Siendo así, la vida escolar refleja: desinterés, indiferencia y flojera mental, porque no están acostumbrados a pensar o reflexionar, ya que el profesor le "da" el conocimiento ya acabado.

Como señalamos anteriormente, al considerar que son los docentes quienes "explican" o "dan" su clase, como un recetario de cocina, donde sólo les indican qué es el concepto y lo que debe aprender, sin tomar en cuenta que el niño necesita investigar y crear por él mismo lo que le interesa conocer; es lo que provoca que el niño no sea capaz de reinterpretar lo que lee.

Por lo tanto, se considera primordial que exista un cambio en la actitud de los niños; que de esa flojera mental, evolucionen hacia la investigación, que sean indagadores y que piensen por sí mismos. Que se comporten como seres: creativos, autónomos y reflexivos, que es lo que se pretende.

Los docentes trabajan de una manera rígida y tradicionalista, sujetos a las políticas administrativas, en donde se les exige terminar un programa y seguirlo al pie de la letra, sin tomar en cuenta el nivel cognoscitivo del niño.

Debe existir una flexibilidad suficiente en el



programa escolar, como para dar cabida, tanto a los niños que están retrasados en su desarrollo, como a los que están más adelantados y listos para tareas de aprendizaje más complejas.

Los maestros tienen que afrontar continuamente el problema de adaptar el trabajo de la clase a las diversas necesidades de los niños que tienen la misma edad cronológica, o pertenecen al mismo grado, pero que poseen diversos niveles de desarrollo.

Por todo esto, se puede ver que la preparación es en realidad un proceso que está siempre en marcha y que el problema principal es saber cómo empezar y cómo seguir adelante con un niño, en una tarea concreta de aprendizaje.

La labor del docente, es guiada por el verbalismo; los niños se ven obligados a memorizar ciertos acontecimientos ya que son considerados como necesarios para pasar un examen.

Los acontecimientos que producen solamente una reacción limitada y transitoria, se olvidan rápidamente, mientras que los que evocan reacciones profundas y modifican nuestra actividad subsiguiente, se recuerdan, por lo menos durante todo el tiempo que duran esas modificaciones

en una forma semejante a la original. Por lo tanto, el maestro debe admitir que el aprendizaje será beneficioso e incrementará su calidad, si toma en cuenta los conceptos o conocimientos anteriores del alumno, así como sus intereses y, en especial, su nivel de desarrollo.

Siendo así proporcionándole: los instrumentos, los planes y las instrucciones para que encuentre su camino, el que aprende ensanchará constantemente sus conocimientos o su comprensión del mundo, como realmente es.

Al darle al niño una oportunidad para que explique algún concepto a otros iguales, se le proporciona un objetivo y se le fomenta activamente su esfuerzo por adquirir mayor comprensión. Como se observó en el autodiagnóstico, los docentes, se limitan a explicar su clase, sin permitir que los niños opinen, ya que deben permanecer callados y atentos; por tal razón, se hace necesario que los docentes fomenten en sus niños la investigación y que lleguen al descubrimiento, por ellos mismos, respetando: sus intereses, características individuales y niveles cognoscitivos.

El profesor con su manera tradicionalista de impartir la enseñanza - verbalista - ya que no toma en cuenta los intereses del niño, ocasiona que la clase sea aburrida y monótona.

Entre los docentes involucrados, se observó que a menudo hacen que los niños realicen trabajos escolares que nada tienen que ver con el objetivo de la clase; se limitan a hacer que los niños elaboren planas o contesten un sinnúmero de hojas de libros, el trabajo de clase exige que los estudiantes emprendan un aprendizaje independiente. La organización productiva de una clase, es aquella en la que el alumno lleva a cabo una actividad que tenga para él un significado y una finalidad.

El maestro no debe, por lo tanto, descuidar las actividades de grupo que fomenten la disposición de cooperación y responsabilidad social para aquellas partes del día escolar en las que el alumno trabaja independientemente de la supervisión directa del maestro; es decir, si el docente no puede atender la clase durante algunas horas, por motivos administrativos, debe fomentar en los alumnos el trabajo responsable y significativo, aunque él no se encuentre presente.

De igual manera las actividades escolares a realizar en el hogar, deben tener un objetivo y un significado para el niño y no sólo que sea, como tradicionalmente se hace, una manera de mantenerlos ocupa-

dos, ya que se pretende que la finalidad de la tarea en casa, sea: la de fomentar un sentido de independencia y autodirección, estimular ciertos intereses y actividades en las horas libres, así como enriquecer el aprendizaje escolar, aplicándolo a situaciones de la vida real y proporcionar la práctica para ciertas aptitudes, ya que los elementos de la práctica docente se hallan estrechamente vinculados, la transformación hacia un elemento repercute en la totalidad de la práctica. Entonces, la transformación en la forma de hacer educación del docente, trae consigo que tanto la forma de evaluar, como el método de enseñanza se modifique también.

Dentro de la propuesta pedagógica, se encuentran algunos factores que condicionan y determinan que la transformación se efectúe.

Dichos factores son los siguientes:

a) La resistencia que se tiene hacia la transformación. Los docentes subestiman su propia capacidad y habilidad para realizar un trabajo mejor, ya que se sienten inseguros en cuanto a sus conocimientos para exponerse a una enseñanza democrática, puesto que sienten

temor de que en un debate tengan qué contestar: "no lo sé", además de que, por comodidad, se prefiere seguir trabajando tradicionalmente, ya que no se esfuerza por prepararse y/o actualizarse profesionalmente y un cambio implica una reestructuración a la forma de hacer educación, mayor esfuerzo y dedicación.

b) El grado de complejidad de la propuesta. Puesto que es muy complejo el cambiar de ideología establecida dentro del sistema educativo, ya que se pretende que los docentes cambien su forma de pensar, lo cual implica mucho esfuerzo, habiidad y, sobre todo, tacto por parte del equipo docente para manejar la situación, sin herir y molestar a los involucrados.

Una de las facilidades del proyecto, es que se cuenta con el apoyo de las autoridades educativas, como son: el Director del plantel y el Supervisor Técnico, ya que son conscientes de que es necesario un cambio en la educación y que dicho cambio se dé con la iniciativa de los maestros de base, ya que son los involucrados más directos.

Su ayuda será eficaz para llevar a cabo la transformación que se pretende.

El factor tiempo, es un obstáculo para poder llevar a cabo la transformación, ya que los docentes involucrados, siempre trabajan hasta donde marca el reloj. Por lo tanto, el taller que se pretende llevar, tendrá que adecuarse al horario de trabajo, ya que en su mayoría los docentes trabajan doble turno o tienen otras ocupaciones. Al contar con el apoyo administrativo, se podrá emplear una hora dentro del horario de clase, con el fin de asesorar el taller pedagógico.

Dicha innovación, será viable siempre y cuando los docentes participen abiertamente en el taller y se concienticen de lo importante de su labor dentro de la escuela. Se puede lograr al motivarlos para que su indiferencia por el cambio se transforme y así mismo, que se interesen por superarse y puedan llegar a estimar más y mejor su trabajo.

A continuación se señalan los lineamientos que se pretenden seguir para la organización de un taller pedagógico que permita a los maestros someterse a una revisión de su práctica docente y que mediante esta revisión conozcan qué es lo que producen con su manera de enseñar.

Dicho taller estará basado en: las experiencias, opiniones y sugerencias de los docentes.

Las sesiones se efectuarán dentro del Consejo Técnico de la escuela; se llevarán a cabo dos veces al mes, con duración de dos horas, durante el año escolar en curso.

Como todo Consejo Técnico, los integrantes poseen voz y voto dentro del mismo, por lo que podrán participar activamente, ya que, como se señala anteriormente, podrán expresar sus opiniones y manifestar las experiencias que viven en la práctica diaria, además de que con el intercambio de ideas, se pretende orientar el taller hacia la transformación de su práctica, lo cual conducirá a que sea él mismo quien detecte sus fallas y así realice un cambio en su forma de hacer educación, ya que como se diagnosticó, no es la forma más adecuada.

El equipo docente, será el encargado de asesorar el taller. La forma de conducirlo, no será de ninguna manera rígida; por el contrario, en base a los postulados de la investigación participativa, será un intercambio crítico y dialógico, en donde los involucrados no se sientan

encasillados a resolver un punto en particular, sin que se base en la creatividad y en la innovación.

Para iniciar el taller, se pretende partir de los problemas cotidianos que surjan en el aula, con el objeto de que observen qué relación tienen los problemas con su forma de "dar" clases; esto de ninguna manera quiere decir que a los maestros se les señalarán sus errores, sino que ellos mismos lleguen a la conclusión de qué es lo que producen con lo que hacen.

Enseguida, se puede proceder a discutir los problemas que tienen, para encauzarlos a buscar su solución.

A partir de este primer momento, en donde el punto de partida fueron las opiniones y discusiones de lo que cada uno pudo observar en su práctica, comienza a construirse un marco de lo que es la práctica, planteándose conceptos como: grupo, escuela, aprendizaje, enseñanza, y tener con respecto a cada uno de ellos, un mínimo de comprensión.

Aun cuando no se logren acuerdos acabados, es importante que al menos las distintas concepciones se traten y sean puestas en común, durante la reunión; a partir de entonces y mediante una operación indagativa, se inicia



la tarea propiamente dicha, de descripción de la práctica.

La descripción de la práctica, se registrará en hojas, anotando los sucesos y detalles que siguen para dar una clase. Para esto se proporcionarán algunos indicadores que contemplen los pasos a seguir en la descripción.

Enseguida se presentan los indicadores sugeridos:

- Cómo considera que enseña.
- Cómo considera que aprenden sus alumnos.
- Qué hacen para ayudar a los niños con el aprendizaje.

Una vez descrita la práctica, se procederá a analizar y concretar el registro, para enseguida pasar a la lectura de una de las prácticas y en base a una discusión grupal: agregar, completar, añadir, cambiar o refutar las reflexiones que se crean necesarias.

Uno de los medios que se utilizarán para realizar la comprensión de su práctica, será proporcionarles otra práctica que sirva de modelo; enseguida se procederá a registrar los procesos de la práctica que no se dan en su práctica, para después detectar qué procesos de la práctica modelo se hallan implícitos en la suya.

Todas esas observaciones, les brindarán una visión de lo que es la práctica docente.

En sesiones posteriores, se pretende proporcionar material, en el que se presente a los docentes las relaciones: maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-escuela y maestro-escuela, para que, en base a sus experiencias, haga un análisis y reflexione sobre el papel que desempeña.

Dentro de lo que se reflexione, podrá concluir si su participación ha sido adecuada o no.

En base al conocimiento de su rol o de su función dentro del grupo, tratará de conocer qué es el grupo escolar y qué características tiene, para comprender y delimitar las funciones y el nivel de responsabilidad y autoridad de cada integrante del grupo.

Como uno de los postulados que la investigación participativa señala, debe existir una comunicación dialógica; por lo tanto, todas las actividades realizadas en el taller, serán puestas a discusión. Resulta, por lo tanto, indispensable que participe crítica y reflexivamente al hacer sus aportes.

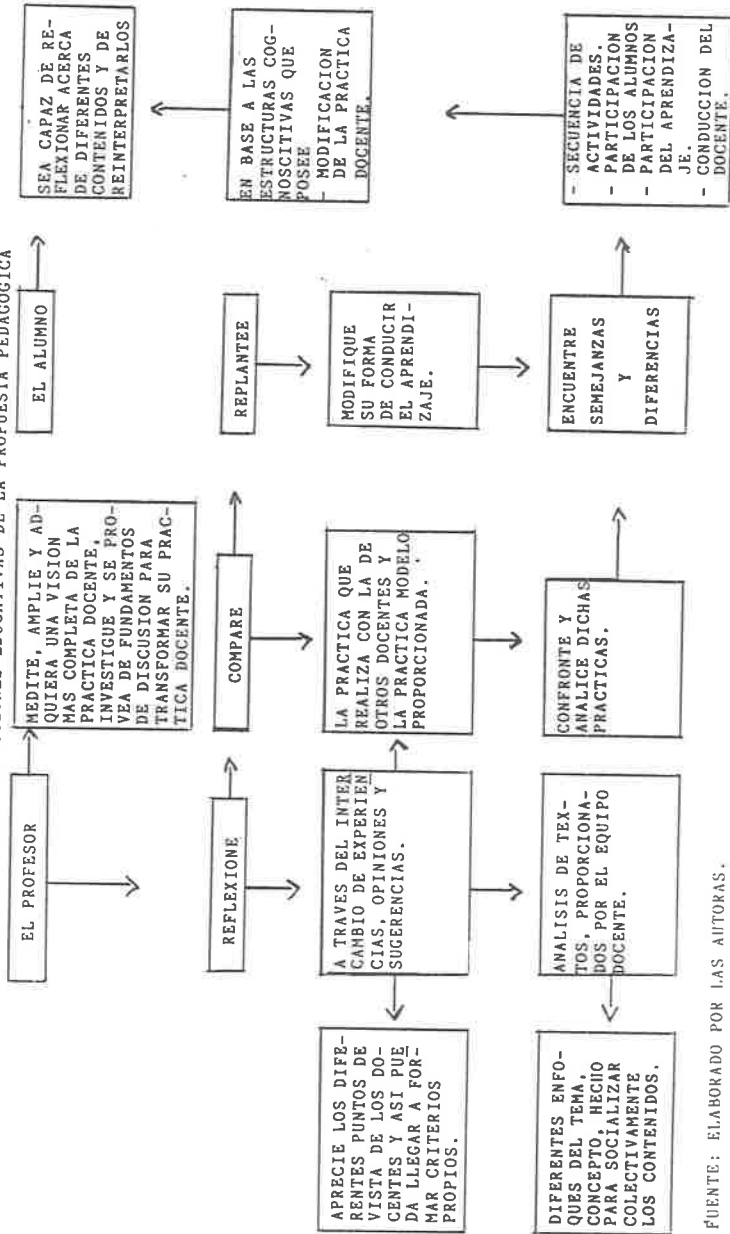
Con todo lo anteriormente expuesto, se considera

que quizá el docente llegue a conducir el aprendizaje, de acuerdo a los intereses de los niños y mediante preguntas "disparadoras" de respuestas, que hagan que el niño reflexione.

A continuación se presenta el esquema que articula las acciones a desarrollar para llevar a cabo la propuesta. (Cuadro # 1).

CUADRO # 1  
PROPUESTA PEDAGOGICA \*

ESQUEMA QUE ARTICULA LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA



FUENTE: ELABORADO POR LAS AUTORAS.

## CAPITULO IV

### ORGANIZACION Y REALIZACION DE LA PROPUESTA

Dentro de los talleres el tipo de información supone una construcción permanente de los marcos conceptuales, así como la creación de instrumentos metodológicos con características específicas de lo que se investiga.

La participación, interrelación y colaboración de los miembros de un grupo sólo se presenta cuando se ha logrado fomentar un clima favorable de relaciones humanas.

Siendo así, se intentó motivar profundamente a las personas, creando en ellas una serie de actitudes de solidaridad, hasta lograr llevarlas a un compromiso sincero que únicamente se logró mediante una adecuada comunicación.

La comunicación, desempeña un papel fundamental en todas las etapas de la vida del hombre. Una de las señales de madurez humana es la capacidad para establecer numerosos puentes de relación interpersonal.

Tomando en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones nos movemos en un plano de relaciones superficiales, procuramos ocultar nuestra actitud con mil mecanismos de defensa, a fin de impedir a los demás el conocimiento

de nuestro mundo interior.

Se cree que de aquí surgen la incapacidad de asimilar y escuchar, las susceptibilidades y los prejuicios acerca de las intenciones de los otros.

Nos percatamos de que los involucrados prefieren moverse en el campo de las relaciones superficiales puesto que les permite desenvolverse sin los riesgos de un compromiso con los demás. Desde esta perspectiva consideramos que para que un grupo de trabajo se sienta integrado se requiere que por él circule una dinámica; que en el mismo grupo de trabajo se genere y que se involucren, ya que los intereses comunes originan la corriente vital que anima al grupo y lo hace solidario.

Este tipo de talleres se considera, requieren de un trabajo de motivación previa y, por esta razón se realizaron las siguientes actividades.

A) Organización del Equipo Docente y Especificación de Tareas.

La organización del equipo fue fundamental para la realización de la propuesta ya que permitió, por un lado que nos percatáramos del papel que se iba a desempeñar, y por otro posibilitó el entender la importancia de como se distribuiría el trabajo para así no perder detalles que se dieran durante el proceso.

Se consideró que al existir la unificación de criterios y conocimiento de roles sobre la participación de cada integrante del equipo sería más factible y eficaz la colaboración de los participantes involucrados dentro de las actividades que se desarrollan.

Siendo así, se procedió a actuar de una manera diferente a la habitual al concientizar a los docentes acerca de lo que se pretendía y de lo importante de su participación.

Por las consideraciones expuestas la organización del equipo se realizó de una manera dialógica y crítica.

Hubo necesidad de asignar tareas específicas en donde, uno de los maestros asesores guiara las actividades

y los restantes recuperaran el proceso seguido en el taller.

En las primeras sesiones no hubo respuesta por parte de los maestros participantes por lo que en la reunión de evaluación y recuperación fue necesario modificar los roles que se realizaban hasta ese momento.

Siendo así, el equipo docente optó porque existiera la movilidad en la asignación de tareas y fuera factible la participación en todos y cada uno de los roles.

Así mismo, dentro de la organización del equipo, se discutió y se decidió el punto de reunión, para la recuperación y evaluación del proceso así como el día y el horario para tal fin; llevándose a cabo reuniones periódicas.

El taller se realizó en un período de cuatro meses, abarcando 2 sesiones por mes; dichas sesiones de dos horas de duración haciendo un total de veinte horas por mes. Cabe aclarar que las horas señaladas anteriormente no sólo se trabajaron directamente con el grupo, sino que abarcó también el espacio de tiempo de la recuperación y planeación de las actividades.



La recuperación se llevó a cabo por cada una de las integrantes del equipo docente, y al final se confrontaba y se discutía dicha recuperación y así, existía la movilidad en cuanto a la conducción de la sesión.

Dicha organización se mantuvo sin variación durante las siguientes sesiones y se obtuvieron mejores resultados en la interpretación de las experiencias.

Surge la necesidad de modificar la propuesta (7) antes de su aplicación, ya que las actividades planeadas pretendían cambiar el quehacer pedagógico por medio del análisis de textos y se consideró que esto no era posible ya que el pretender transformar la práctica que hace el maestro por medio de textos ajenos a él mismo no era transformación.

El problema no radica en lo que se enseña sino en el cómo se enseña, de ahí la importancia de buscar un espacio de reflexión dentro de su misma práctica que le permitiera conocerse.

Si se quiere comprender lo que el maestro hace y de alguna manera explicarse, se debe recurrir a la ex-

(7) Vid. B) Propuesta Pedagógica. Cap. III.

plicación de sus propias acciones.

Siendo así, el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Por lo anterior, la propuesta inicial, que tan sólo pretendía analizar lecturas y dar cuenta del cómo se trabaja, se enriqueció con el análisis de casos particulares: partiendo del cómo enseño y de algunos textos que apoyaron sus concepciones. (8)

En atención a lo anterior es importante explicitar o señalar que la propuesta fue enriquecida con nuevas actividades en base a la elaboración de un cronograma para hacer más específicas algunas de las acciones. (9)

---

(8) Ver apéndice No. 2.

(9) Idem.

## B) Descripción del Proceso de Investigación.

Generalmente cuando se inicia con un proceso de aprendizaje, que no corresponde al que desarrollan los mismos docentes pero que sí les afecta, involucra determinadas actitudes que en algunas circunstancias son difíciles de encauzar e implica la imperiosa necesidad de ciertas formas de sensibilización.

El proceso de sensibilización, fue una ardua tarea ya que hubo la necesidad de emplear tres sesiones para dicho fin; puesto que el manejar, mover y organizar a grupos de personas en donde cada una posee diferentes puntos de vista no es nada fácil.

Se procedió a invitar a los docentes a asistir a una reunión, en donde se tratarían algunos aspectos relacionados con su quehacer pedagógico y se les sugirió la iniciación de un taller en el cual se intercambiaran experiencias cotidianas.

A partir de la problemática del docente se explicó, el porqué del taller, su finalidad y objetivos.

En este sentido se puede pensar que un taller es un proceso en donde se dan espacios de reflexión que permiten intercambiar opiniones cara a cara, con objetivos

surgidos de los propios involucrados.

La sensibilización de los sujetos investigados se orientó hacia el cuestionamiento crítico de las interpretaciones o explicaciones que daba el grupo de su realidad, como por ejemplo el qué tipo de alumno pretendo formar, etc.

Se observaron mecanismos de defensa que los involucrados desarrollaron, para evitar subsumirse en los espacios de reflexión del taller, puesto que no querían dar cuenta de su forma de hacer educación por temor a las críticas.

La forma de operar la propuesta pone en práctica un diálogo permanente entre la idea de educación que se desprende de un cierto paradigma teórico y la idea de educación que tienen los sujetos participantes.

El proceso seguido en el taller, se orientó principalmente en lo que se refiere a la reconstrucción y descripción de la práctica docente en las condiciones materiales cotidianas en que se realiza.

Nuestra experiencia nos reporta, que las prácticas basadas en modelos pedagógicos institucionalizados, difiere del quehacer cotidiano que realiza el maestro en

condiciones usuales al interior del aula.

Se presenta a continuación el esquema de la propuesta llevada a cabo durante el taller.

En una etapa inicial se pretendió que los sujetos involucrados describieran cómo es su práctica docente, con base en los siguientes indicadores:

- a) Qué actividades realizo..
- b) Qué recursos utilizo.
- c) Cómo evalúo mi práctica.

Dichas actividades se analizaron y comentaron por cada uno de los participantes.

Durante la sesión la participación fue mínima, ya que no comprendían el proceso de elaboración de la actividad y esto fue motivo de desconcierto y pasividad.

Siendo así, consideramos que en las descripciones de los docentes, era mínima la aportación que realizaban en cuanto ideas reflexionadas, ya que presentaban poca claridad.

Cabe señalar que al final de la sesión, los docentes ya se habían involucrado, pero no en su mayoría;

aunque participaban en forma abierta y en algunos casos no eran muy acertadas sus observaciones, trataban de opinar y dar su**er**encias respecto a los trabajos.

Se detectó en la participación individual y grupal cierta pasividad ya que en la realización de la actividad se empleó bastante tiempo.

Enseguida se procedió a redactar un texto breve en donde se describieran las impresiones que se tuvieron durante el transcurso de la sesión. La mayoría de los involucrados coincidieron en que este tipo de sesiones eran importantes, por ser resultado del análisis de su propia práctica, y manifestaron interés por la implementación del taller.

Durante el análisis del caso "A" (ver anexo No. 1) en donde se pretendía localizar los contenidos de aprendizaje, mostraron poco interés, pero la participación activa del director de la escuela provocó que la interacción entre los involucrados fuera de participación y colaboración puesto que, sus intervenciones motivaron al grupo a comentar y dialogar acerca del texto; cabe señalar que algunos docentes permanecieron pasivos, y en su mayoría los que participaron activamente, fueron los mismos de las otras sesiones.

Las opiniones acerca del texto fueron muy diversas, incluso algunos alcanzaron a percibir los contenidos de aprendizaje que se hayan implícitos en la misma clase durante el transcurso de la sesión, se detectó dificultad para localizar los contenidos de aprendizaje, que no es otra cosa que todo aquello que el alumno aprende, así como justificar con elementos de la misma lectura por qué son contenidos de aprendizaje.

Sin embargo la intervención del director y de otros maestros fue determinante para que la misma transcurriera en un ambiente participativo y dialógico.

Los comentarios y sugerencias fueron valiosos ya que se mostraron capaces de reflexionar y de evaluarse a sí mismos.

En general se consideró que existió un poco más de participación, sin embargo la apatía hacia el trabajo de algunos docentes que aún no se habían concientizado ni habían llegado a la etapa de la participación nos muestra que es primordial el reestructurar la propuesta inicial.

Se consideró oportuno, cambiar las actividades diseñadas con anterioridad en la propuesta, por la elaboración de gráficos que le permitieran dar cuenta del ¿Cómo educo?, esto se llevó a cabo mediante la elaboración de

un "Collage" (ver anexo No. 2). Al inicio de la actividad la respuesta de los involucrados fue un tanto forzada ya que se mostraron cansados por atender otras actividades de acción social que el maestro realiza dentro de los espacios de la institución escolar, y en donde se considera, que eso que realiza no forma parte del quehacer docente y por lo tanto, no es visto como "trabajo".

Se orientó la sesión dando pequeñas explicaciones acerca de algunos conceptos como eran: la convivencia familiar y comunitaria, idealismo, recursos, etc.

Para realizar el "collage" ante la consigna "Qué hago como maestro", se notó cierta preocupación por no saber cómo iniciar la actividad.

Durante la elaboración del gráfico existió el intercambio de materiales y al final de la actividad se observaron trabajos con un número reducido de ilustraciones ya que abarcaron con cuatro o cinco recortes su labor docente. La explicación de los carteles fue interesante y nos reportó resultados significativos puesto que se hizo énfasis en la importancia de la comunidad como parte del trabajo docente, así como el señalar, que los recursos, eran un elemento de la práctica docente y que en muchas ocasiones, no era factible optimizar la labor docente por la insuficiencia de ellos.



En general la participación fue espontánea y abierta; aunque es necesario hacer notar que algunos sujetos no se involucraron aún, esto se señala por la resistencia que mostraron hacia el trabajo y el cambio.

Siendo así la tarea fue enriquecida un poco más que las anteriores.

Para finalizar la actividad, se realizó una evaluación a partir del ¿Cómo nos sentimos?

La mayoría de los participantes concretaron haberse sentido mejor en cuanto al mayor involucramiento en la tarea, ya que la actividad era más interesante y los hacía reflexionar.

El proceso que se siguió durante la actividad siguiente fue similar al anterior, en donde se pretendía describir por medio de dibujos "El qué enseña y qué aprenden los alumnos". (Véanse ejemplos en anexo No. 5).

Se consideró necesario subsumir a los participantes en el proceso; en donde fue imprescindible hacer hincapié, en que la actividad pretendía describir "lo que se hace" y no lo que pretende hacer.

La actitud de los maestros ante el trabajo fue

de confusión, ya que hicieron notorios sus comentarios de no ser expertos en dibujo o actividades similares. Incluso, se hizo saber que el dibujo no era un medio adecuado para describir su labor ya que dificultaba la tarea.

Las láminas que se realizaron se caracterizaron por poseer pocos dibujos; sin embargo, fue importante ya que durante el trabajo se observó reflexión y el pensar como elaborar el trabajo permitió hacer una valoración y evaluación de su trabajo.

La dinámica fue lenta pero de provecho, puesto que los resultados lo demostraron, al señalar que era imprescindible dejar atrás el tradicionalismo y dar oportunidad para que participen los niños; así como permitirles llegar al conocimiento por sí mismos.

Se considera que en base a la reflexión elaborada por los docentes, durante el "cómo se sintieron" el logro fue importante, ya que fueron capaces de realizar una serie de operaciones mentales, que les permitieron armar la lógica del proceso y dar cuenta del cómo educo.

Lo anterior se concatena con lo expuesto por ELSIE ROCKWELL, en donde señala:

"No interesa evaluar la realidad esco-

lar en función de parámetros normativos, sino más bien, analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En lugar de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas..., interesa reconstruir el eslabón que media entre programas y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela" (10).

Las actividades realizadas hasta este momento han resultado valiosas porque la práctica de registrar, describir por medio del collage o de dibujos el quehacer pedagógico, ya fuera el propio o el ajeno permitió reflexionar sobre su experiencia y ser capaz de analizarla colectivamente.

Siendo así, las reflexiones surgidas de manera espontánea durante este tipo de ejercicios permitió retomar la práctica y asumir una actitud crítica ante ella.

Por tal razón la siguiente actividad se efectuó tomando en cuenta las propias sugerencias de los involucrados, en donde se permitiera conocer y analizar conceptos pedagógicos que coadyuvaran a enriquecer sus descripciones. Algunos de los textos que se emplearon fueron el

---

(10) La Práctica Docente y su Contexto Institucional y Social. Cuadernos de Investigación Educativa, DIE, CIEA, IPN, México, 1980. pp. 11.

de "La disciplina escolar"; "Las relaciones de los maestros con los alumnos"; "cómo aprenden los alumnos" y otros. (Ver anexo No. 4).

El propósito de las lecturas fue el profundizar y llegar a socializar ciertos términos como "disciplina coactiva, autonomía, relación vertical".

La actividad proponía que los participantes agrupados en binas analizaran cada uno de los textos y los describieran por medio de dibujos o esquemas, al explicarlos al resto del grupo.

Los maestros concretaron que para lograr una disciplina funcional había que partir desde los primeros grados, ya que por experiencia, se han percatado de que los alumnos conducidos con libertad y conciencia son capaces de llegar a practicarla. Señalaron que la disciplina coactiva aunque no es conveniente es la más practicada por la mayoría de los docentes.

Acercas de las relaciones que se dan entre los docentes y los alumnos, concluyeron no estar de acuerdo

con la existencia de un maestro modelo y que la forma de ser de cada uno se identificaba más con el maestro autoritario, por ser la forma en que ha sido educado; sin embargo señalaron hacer un esfuerzo por cambiar su conducta y orientarse más hacia la autonomía.

Al continuar con las actividades se prosiguió a analizar el texto "Una clase en la escuela primaria Caso B"; ésta es una descripción de como conduce la clase un educador. (11)

Los involucrados localizaron: los contenidos de aprendizaje, las relaciones maestro-alumno, las actitudes, etc.

Se realizó una comparación con el caso analizado anteriormente (Caso A).

Refiriéndose a la comparación de los casos anteriores, se comentó que el papel que desempeña el docente del caso B es democrático puesto que sólo actúa como conductor del proceso enseñanza-aprendizaje permitiendo así, que sus alumnos lleguen al conocimiento por medio de la reflexión. En el otro caso, la maestra no considera los in-

---

(11) Remítase al anexo No. 5.

tereses del niño, dándose una relación vertical; por consiguiente la relación maestro-alumno en el caso B se da en forma horizontal, puesto que el maestro los deja opinar y les da libertad para trabajar.

El educador, es más que nada un espontáneo artista, un intuitivo, cuya sensibilidad y gracia son óptimas garantías de acierto; mas luego de convenir en lo es caso que es el número de maestros así concebidos, nos parece innegable que la experiencia acumulada en los procesos de formación del docente no sean valorados y recuperados en el contexto del cual surgen para que el camino que se recorre sea acertado, en la medida en que se documenten y se compartan sus experiencias.

Siendo así, la actividad final se llevó a cabo partiendo, de lo citado anteriormente, y se procedió a elaborar un escrito pesonal en donde se consideraron las ventajas y desventajas acerca de este tipo de talleres.

Desde esta perspectiva se señaló que existe una gran diferencia entre los recursos de capacitación oficial a donde asisten los maestros, con este tipo de talleres, puesto que en éste, existe mayor actividad y participación además de que existe la ventaja de poder armar conceptualmente una tarea de reflexión que se alimente de la práctica real; incluso dicho taller implica tareas como la re-

flexión sistemática y colectiva, la revisión y análisis de materiales y además de que siembra la inquietud dentro de los involucrados, a continuar conociendo más a fondo su labor docente.

En cambio, en los cursos de capacitación se intenta reproducir lo que se hace en otras comunidades, sin tomar en cuenta que las condiciones que se dan son muy diferentes, y no se toman en cuenta las opiniones del docente, y los fines que son, explícitamente, vinculados a la institución.

Siendo así, en cuanto a las desventajas que se enumeraron se encuentran las siguientes: ausencia de condiciones institucionales para compartir, registrar y acumular la experiencia cotidiana; la tendencia a tratar de ajustar la práctica docente a un modelo dado implícito o explícito y en ese sentido buscan el perfeccionamiento de la práctica real, sin la reconceptualización y análisis de la expresión concreta y cotidiana del docente. No es posible que la transformación, se realice si la propuesta llega desde fuera - idealismo pedagógico o ilusión política - como diría Carrizales Retamoza. (12)

---

(12) La Práctica Docente: Mito y Alienación, Ed. Línea México, 1987, pp. 21-22.

Con relación a lo "que se aprendió"; durante las sesiones que abarcó el taller, manifestaron haberse cuestionado acerca de la labor que realizan en la escuela y ésta vinculada con: los alumnos, padres de familia y comunidad en donde esta última categoría social, la conciben como un sector inseparable ya que proporciona elementos que vienen a incidir en las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva los docentes aprendieron a conocerse a sí mismos y a concebir que la práctica que desarrollan puede ser transformada con base a su realidad.

Consideran que aquellas actividades que formaban parte de sus rutinas tradicionales, como el dictado o la copia de textos no proporcionaban en algunos casos la reflexión por parte de los alumnos, por lo que se señaló la importancia de sugerir actividades de acuerdo al nivel de desarrollo del niño que le permitan razonar acerca de lo que hace, como por ejemplo: cuando el docente sale del aula para atender asuntos administrativos o de acción social; encauzar a los niños a parafrasear los textos que anteriormente sólo se copiaban.

Cabe señalar que el docente percibió la existencia de otras prácticas que le sirvieran no de modelo, sino de apoyo para realizar su quehacer y valorar su trabajo; siendo así, coincidimos con lo señalado por Carrizales



cuando afirma "Que la reconceptualización requiere ser realizada por el mismo docente, es él quien debe transitar su crisis, lo que significa: dejar de creer en lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como ha hecho". (13)

Por otra parte, acerca del "cómo se sintieron", manifestaron que el taller era propicio para el intercambio de opiniones, lo cual, les dio confianza para analizar y recuperar lo que sucedía entre ellos. Así como la convivencia, fortaleció las inquietudes que se conformaron al interior de cada uno de ellos.

Concluyeron que al tomarse en cuenta su participación y aportes; así como partir de su propia tarea les hizo sentir más confianza, basada en la comunicación horizontal que se manejaba en el grupo.

Surgen propuestas, por parte de los participantes, sobre el integrar en los cursos de capacitación oficiales en estos talleres los conocimientos que ya se poseen pero que nunca se han considerado conocimientos válidos y por tal razón no los incorporan a las tareas de actualización.

---

(13) Ibidem. Pág. 47.

Proponen que esta clase de talleres, se efectúe durante todo el año escolar porque consideran que es muy importante el intercambio de experiencias, aunque esto no quiere decir que hasta ahí llegue el proceso, sino que se llegue a reconceptualizar su labor y se posibilite el que surjan alternativas de cambio. En consecuencia, se supone que todo lo que se sabe sobre la práctica docente, existe sólo en las teorizaciones que desde fuera se producen.

Cabe señalar que no se trata simplemente de elaborar un inventario de opiniones y experiencias, sino el que se conozcan las tendencias en las concepciones que presentan los maestros sobre su trabajo.

Como se señaló anteriormente, el grado de participación de los involucrados fue, en la mayoría de los casos, dinámico; se considera así porque algunos de los involucrados se fueron comprometiendo con el logro de los objetivos, esto de alguna manera estimuló a los demás a superar el sentimiento de derrota que se tenía anticipadamente.

A causa del ingenio y oportunidad para aprovechar todas las ocasiones de motivar al grupo, algunos de los participantes buscaron la forma de que las sesiones se basaran en las experiencias y vivencias cotidianas, surgidas de la comunidad que pudieran servir como temas

de la clase, aunque no correspondieran al tema programado previamente para la sesión.

Siendo así, al favorecer la libertad de expresión de los involucrados, para que en las sesiones se plantearan los temas más significativos y de interés colectivo, se les canalizó de manera que hicieran sentir al grupo la necesidad de una mejor capacitación educativa y se aceptaran las sugerencias, con el fin de integrar en los temas algunos textos que les proporcionaran mayor uso de conceptos.

Por esta razón, la actividad programada que consistía en que por medio de un cambio de roles se identificara, a través de la observación el proceso metodológico de una clase; algunos de ellos no estuvieron de acuerdo, y en base a nuevas sugerencias se modificó la actividad.

Se debe destacar que los conocimientos prácticos del participante se tomaron en cuenta para hacerle sentir que sus conceptualizaciones implicadas en las sesiones, le permitieran aumentar su nivel de concepción y el de sus compañeros.

De tal manera que la propuesta se replanteó en dos aspectos:

- a) Temático.
- b)) Metodológico.

En cuanto al primer aspecto, la modificación consistió en pasar de la observación de una clase, al análisis de los conceptos contenidos en algunos textos como se señaló anteriormente.

En el segundo aspecto fue necesario hacer algunos ajustes con el fin de que los involucrados tuvieran mayor participación y se estableciera una corriente mutua de confianza dando paso a la actividad y al dinamismo.

Recuérdese que en un primer momento las sesiones pretendían obtener resultados con "Exposiciones orales" y "Redacción de textos" y en las actividades siguientes se hizo énfasis en el uso de "Collage", los dibujos y las dramatizaciones puesto que ello permitía que los participantes no continuaran con actitudes pasivas, sino que expresaran sus inquietudes a través de los dibujos que se realizaban.

Cabe destacar que por las razones expuestas coincidimos con algunos autores al considerar que una gran cantidad de aprendizaje significativo se adquiere "haciendo" por lo que es importante colocar al docente en una confrontación personal con problemas prácticos y concre-

tos, con problemas sociales importantes, con inquietudes personales y con problemas a investigar.

Los involucrados concretaron que "no hay saber absoluto ni ignorancia absoluta", por lo tanto, todos tienen algo que aprender de los demás y algo que enseñar a los demás, es decir, que todos aprenden de todos.

Para evitar el riesgo de que los productos obtenidos durante el transcurso del taller se quedaran en una serie de datos que no se proyectaran en acciones concretas y carentes de relevancia se llevó a cabo la devolución sistemática de los resultados.

Posiblemente una vez que los involucrados al haberse iniciado en la reflexión de la práctica, y hayan aceptado la relevancia de la investigación participativa, ésta se podrá transformar en una acción de carácter permanente y sistemático a nivel comunidad.

Aunque no cabe el descartar que esta posición parezca un poco utópica, lo que sí habrá que pensar siempre es en las acciones futuras que se desarrollen por el equipo pensando con un alto grado de compromiso dentro de la labor educativa.

Dentro de la Investigación Participativa el proceso de diálogo y el conocimiento de los resultados deben presentarse en tal forma que los mismos involucrados puedan comprenderlos y utilizarlos.

Siendo así, al término de cada una de las sesiones, se regresaban las opiniones, aportaciones y sugerencias producidas durante el día mediante el empleo de las láminas que utilizaba el equipo para la recuperación. En dichas láminas aparecían los nombres de cada uno de los involucrados con sus respectivas participaciones; además de que se reseñaba a grandes rasgos lo que el equipo recuperaba por medio de la redacción; cabe mencionar que la devolución de los productos se llevó a cabo por sugerencias de uno de los involucrados, puesto que antes de retirarse preguntaba al equipo qué logros se habían obtenido durante la sesión; de ahí se partió para que el equipo decidiera realizar la devolución tal como se recuperaba, ya que ésta nos permitía motivar, a los participantes, a involucrarse en las próximas sesiones, puesto que comparaba sus intervenciones con las de sus compañeros y se percataba de si había participado, y cómo era dicha participación.

Un alcance acerca de los logros que nos pareció

trascendente, fue el darnos cuenta de que los participantes habían profundizado tanto en el taller que sugirieron el observar directamente el quehacer de algunos de los compañeros, puesto que consideraron que les proporcionaría más elementos una práctica real surgida dentro del mismo ambiente que analizar alguna otra fuera de su contexto social.

Asimismo, el interés manifestado por la supervisora técnica de la zona escolar en donde deseaba participar al hacerles llegar a todos los maestros este tipo de talleres, ya que consideró era muy relevante el propiciar que el maestro reflexionara sobre su práctica docente. No fue posible su involucramiento, por el sinnúmero de actividades que debe cumplir pero, señaló, que sería un objetivo a largo plazo para el próximo año escolar.

No se cuenta con elementos evaluativos concretos que permitan dar cuenta del impacto que tuvo el proyecto en términos de mejorar los niveles de transformación y capacidad de los docentes; puesto que la investigación de la práctica puede tener un mayor impacto en la medida en que se vincule con la reconceptualización que hace el propio docente y cuando ésta coincida con las tendencias de la institución, y esto se cristaliza cuando la capacitación del maestro es impulsada por las políticas educativas.

Coincidimos con el decir de Elsie Rockwell cuando señala que "la institucionalidad de alguna de estas experiencias se orienta hacia la transformación de la práctica docente mediante la participación de los maestros en el análisis de su propio quehacer". (14)

El proceso de recuperación fue fundamental, puesto que proporcionaba evidencias claras de lo que acontecía en el grupo y nos permitió de alguna manera realizar los ajustes necesarios a las actividades.

Algunos de los instrumentos utilizados para la recuperación fueron:

- a) Láminas.
- b) Grabadora.
- c) Fichas de observación.
- d) Diario de campo.

a) Una de las características de las láminas era el que cada participante anotaba su nombre e intervención; como se señaló anteriormente, esto nos permitió conocer el grado de involucramiento de cada uno y observar su desenvolvimiento dentro del grupo. Además en dichas láminas registró el objetivo que se pretendía lograr en la sesión

---

(14) La práctica Docente y su Contexto Institucional y Social. Cuadernos de Investigación Educativa, DIE, CIEA, IPN, México, 1980. pp. 57-44.



y la secuencia de las actividades.

b) La utilización de la grabadora fue indispensable puesto que nos permitió ahondar en lo sucedido durante las sesiones, ya que lo que se escapaba en la redacción se podía acrecentar o ampliar con el manejo de ésta.

c) El llevar un registro anecdótico de cada uno de los involucrados nos permitió, conocer con más detalle sus actitudes; el conocer su comportamiento durante la sesión y su actitud frente al grupo durante las actividades; así como el grado de participación que mostraban y que de alguna manera nos ayudara a realizar los ajustes necesarios.

d) Permitted que las observaciones se realizaran con profundidad al anotar todas las actitudes que presenta el investigado, ya que retiene en forma sistemática, la experiencia que se ve en los trabajos, evitándose las distorsiones.

Un proceso de reconceptualización de la práctica no puede satisfacerse tan sólo con una programación de acciones de transformación social o de dinamización de las organizaciones de base, sino que necesita adaptar e incorporar las acciones a las limitaciones propias del contexto y conjugarlas en una praxis social.

Un problema muy complejo fue, el poder controlar el rescate del conocimiento grupal y producir dentro de los talleres conocimientos para la acción; por lo que no es de sorprender, que durante las primeras sesiones se identificaran problemas de tipo grupal que limitaran su desarrollo, puesto que, durante el proceso de sensibilización hubo resistencia al cambio; algunos de los involucrados no deseaban participar y se mostraban apáticos e incitaban al grupo a no asistir a la sesión, al afirmar que existían asuntos administrativos más importantes que atender.

Dichas contradicciones referidas al proceso de socialización tenían su referente en situaciones grupales anteriores, en donde la escasa o nula participación en las actividades y la relación entre los conocimientos prácticos y la teoría les parecía un trabajo difícil de comprender.

En lo que concierne al equipo, se tomaron las decisiones pertinentes y se estructuró el proceso de sensibilización como se señaló anteriormente (al principio del capítulo).

Es necesario recalcar que la posibilidad de cualquier cambio hacia la educación democrática la determina la propia base magisterial; creemos que los cambios

no se lograrán a partir de normas o decretos, sino del conocimiento de la realidad escolar en su dimensión cotidiana.

Siendo la escuela el sitio de comunicación entre maestros, en donde se arman redes de repercusiones tanto para la práctica docente como para otros muchos aspectos de la vida magisterial se reitera que los maestros se forman en la escuela donde se trabaja. La escuela es uno de los aspectos de reunión o formación del docente, por lo que los objetivos del taller pretendían más actividad por parte de los sujetos involucrados.

La utilización del "Collage", como mediación, permitió el buscar en el interior del docente todo ese mundo de impulsos que desde adentro lo hace actuar de una determinada manera; se considera desde esta perspectiva, que si se quiere comprender lo que el maestro hace, si se quiere de alguna manera explicar, tenemos que recurrir a la explicación que él elabora acerca de sus propias acciones. Se utilizó dicha mediación porque su empleo incluía el partir desde, la selección de las ilustraciones de una revista, hasta el llegar a armar por medio de éstas su quehacer como maestro, asimismo implicaba el recortar, pegar y analizar los recortes que le servirían para la actividad. Sintetizando, dicha actividad permitió mayor dinamismo ya que motivó a los docentes, a que hubiera intercam

bio de materiales y les ayudó a explicar y a criticar sus propias acciones a partir de lo que realmente hacen.

En cuanto al empleo de los dibujos, éste fue de apoyo permanente para que por medio de formas concretas identificables se lograra el representar y expresar el "qué enseñan y qué aprenden" los alumnos en base a su experiencia cotidiana; el objetivo de dicha utilización fue similar al anterior: por tal razón la elaboración de dichos gráficos nos reportó una variada gama de formas de proceder o de conceptualizar las actividades específicas.

Sin embargo hay una diferencia real entre lo que era el conocimiento y su presentación formal, ya que generalmente no se había comprendido que existen determinadas graficaciones para expresar un conocimiento.

Los esquemas elaborados por los docentes se utilizaron para una mejor generalización de los conceptos básicos contenidos en algunos textos, y en base a ello a cada momento, se intentó orientar la reflexión de los profesores hacia su propia tarea, comparando sus explicaciones con la de los otros compañeros ya que lo que se pretendía era llevar la reflexión hacia la propia práctica, hacia sus certezas, creencias, valores, seguridades y lógica; como resultado de una indagación que viene a ser más útil que el investigar prácticas educativas sin la crítica a

sus propias acciones; dichos esquemas, presentados por los docentes, poseían las características de ser claros y concretos puesto que proporcionaban un panorama general acerca de lo que se explicaba.

Se observaron durante el proceso algunas conductas que fueron significativas para conocer el alcance obtenido durante el transcurso del taller, como el de tener un grado de involucramiento mayor que al inicio, así como la motivación de algunos por continuar observando y reflexionando sobre su práctica.

Es importante señalar que la función del taller no consistía solamente en desarrollar las acciones previstas sino que, se propiciaron las condiciones para que los involucrados siguieran participando con su esfuerzo y capacitación en el quehacer cotidiano de la escuela. Los participantes se motivaron al grado de desear garantizar la continuidad y permanencia en este tipo de talleres; al ayudarse mutuamente a superar los problemas y obstáculos que se les presenten y buscar alternativas de solución.

La transformación observada en cada uno de los involucrados fue determinante al manifestar que pretendían avanzar en el conocimiento de lo científico y lo práctico, así como en posibilitar su participación en el develamiento de la realidad concreta y su efectiva transformación

a través del trabajo docente.

Antes del inicio del taller la creatividad de los involucrados para participar en algunos aspectos sociales y educativos era mínima y se puede afirmar que al término de estas sesiones el desarrollo de dicha creatividad fue capaz de generar nuevas formas de participación en todos los niveles y aspectos que afectan el desarrollo social y educativo de la institución.

Puede apreciarse el cambio manifestado en los docentes, al observar que, en una primera etapa del proyecto daban mayor importancia a la explicación oral que hace el maestro sin considerar los intereses propios del niño, sin embargo, es notable, más que su transformación, su concientización, ante lo importante que es la participación del niño, ya que como se señaló, durante el proceso de recuperación nos percatamos de que el docente abandona su paradigma tradicionalista para dar paso al redescubrimiento del conocimiento por el propio educando. En donde considera que sea el niño quien elabora sus hipótesis, las analice y las confronte con la realidad y en donde la creatividad sustituya a la pasividad desarrollada anteriormente.

La necesidad de la evaluación proviene de una legítima exigencia de los participantes. Se quiere saber

hasta qué punto se ha logrado cumplir con las metas y objetivos; si el cumplimiento ha sido eficiente, qué factores externos e internos han influido sobre los resultados y si existe posibilidad de repetir la experiencia.

Generalmente las evaluaciones tienden a valorar los aspectos cuantitativos sobre los cualitativos y existe bajo interés en la evaluación del taller por los involucrados; es la dirección del proceso, la que da elementos claves para la evaluación del taller y el rol cambiante de los participantes; además, el equipo debe saber qué proclama, qué hace y en qué momento dentro del proceso se sistematizan las experiencias.

Los involucrados en un proceso, ejercen sobre su propia acción una evaluación permanente en acción crítica, periódica y sistemática; el proceso de evaluación fue continuo y permanente ya que se llevó a cabo desde el inicio de la investigación además de que la evaluación no sólo se realizaba con los involucrados, sino también en las actividades realizadas por el equipo.

Para llevar a cabo la evaluación se tomó en cuenta su carácter permanente, que permitiera de alguna manera revisar, continuamente, la estructura general de lo que acontece con una conciencia crítica, entendida ésta como instrumento que sea capaz de superarse mediante un esfuer-

zo colectivo, sistemático y organizado conduciendo al logro de la plena participación en la gestión y dirección del proceso productivo; para evaluar el desarrollo del proceso y hacer sobre la marcha los ajustes necesarios fue importante el saber escuchar, ya que a través de los comentarios de los involucrados y sus conversaciones se detectó hasta que punto se lograron los objetivos, así como el saber descubrir caminos adecuados para detectar los niveles alcanzados.

El cómo se sintieron fue una interrogante que permitió percibir las transformaciones surgidas en el grupo, ya que a través de ella, los participantes comentaban si la sesión había resultado de provecho e interesante o si por el contrario, no había respuesta a lo que se pretendía.

La observación directa vinculada con la fichas de observación proporcionó información para emitir los juicios y conocer las transformaciones de los sujetos involucrados.

Una mediación que permitió la evaluación permanente de la información fue el diálogo y éste así considerado fue generador de nuevos intercambios de opinión. Desde este punto de vista, para sistematizar la informa-



ción y evaluar el proceso se tomó en cuenta lo siguiente:

¿Qué interpretaciones da el grupo?

¿A qué responden esas interpretaciones?

¿Cuáles son las contradicciones identificables?

¿Cuál es la proposición que surge del pensamiento grupal?

Cuando nos referimos a la dinámica o lo que sucede dentro de un grupo, considerando a éste como un todo, con personalidad propia, no podemos olvidar que está integrado por individuos con sus propios marcos referenciales. Cada uno de los miembros aporta elementos que van a condicionar el acontecer dentro del grupo; ese marco referencial se halla formado por las experiencias vividas, lo que constituye su historia personal; las expectativas que posee, sus conocimientos y habilidades, así como las necesidades que le afectan; metas que persigue, sus valores e intereses.

El funcionamiento del equipo en cuanto a lo individual, no tuvo mayor problema puesto que como se señaló al inicio de este trabajo, previamente se unificaron criterios y se asignaron tareas.

En cuanto a las transformaciones sufridas en lo individual y grupal fueron bastante significativas, ya que los cambios operados permitieron darnos cuenta de que lo

importante del taller no era lograr la transformación de los sujetos sino que tan sólo el someterse dentro de un proceso de recuperación de su práctica los subsumía en todo un proceso de reflexión ante su trabajo como docentes. Dicha transformación fue percibida al no permitir que los involucrados nos afectaran con sus comentarios y actitudes de rechazo hacia las sesiones, ya que nos percatamos de que no era tan importante su asistencia oportuna, sino el grado de involucramiento que se lograría en determinado tiempo.

Cada una de las sesiones nos proporcionó conocimientos nuevos acerca del quehacer cotidiano del maestro en donde todos aprendíamos de todos.

En cuanto a la implementación de un taller pedagógico y sus acciones nos percatamos de que no es fácil llevarlo a cabo, ya que implica trabajar con personas que poseen diferentes puntos de vista; y nos reportó que de alguna manera es interesante lo que se aprendió ya que enfrentamos algunos desafíos en nuestro conocimiento y en nuestra enseñanza; por tal razón y de acuerdo o no con nuestra posición ideológica, logramos aceptar el reto a los problemas que se presentaron.

Nuestra relación con los sujetos participantes también fue motivo de transformación ya que ésta se esta-

bleció en un nivel de igualdad que permitiera encarar los problemas, de tal manera que de acuerdo con sus experiencias fuera posible canalizarlas; dichas transformaciones son el resultado del diálogo y de la organización fundada dentro de la institución.

Es necesario señalar que existieron algunos individuos que fueron elementos clave para la ejecución de las acciones y que motivaron al grupo a formar organizaciones de base sólidas y autónomas para que ellos mismos sean sujetos de su propia reflexión empleando medios de comunicación con el fin de obtener acceso directo a la gestión y producción de sus conocimientos.

Siendo así, el proceso de investigación no termina con la puesta en marcha del proyecto, puesto que los docentes ya son capaces de realizar un análisis crítico de la realidad, ejecutar las acciones programadas por ellos mismos, que los conduzcan al descubrimiento de otros problemas, de otras necesidades, de otras dimensiones de la realidad. El clima favorable condiciona grandemente el trabajo investigativo de la práctica docente.

Es necesario señalar que en ningún momento los involucrados consideraron el taller como un proceso largo, sino por el contrario, valoraron dicho proyecto con miras a transformaciones educativas que podrían generalizarse

en otras instituciones y niveles.

Surgen alternativas de cambio entre las cuales cabe destacar el nacimiento del sentimiento de superación en cuanto estrategias metodológicas que adopten caminos acordes con la realidad.

Los docentes involucrados consideraron conveniente el continuar con este tipo de talleres, ya que les permite reflexionar ante su quehacer, así como el realizar observaciones directas de algunas prácticas con el fin de analizarlas y poder confrontarla con su propia práctica.

En estas alternativas, difundidas por los participantes, dan cuenta de los principios emanados del propio grupo, y se puede constatar una tendencia manifiesta a incorporar a todos los integrantes del grupo a participar activamente en las distintas fases de este tipo de talleres.

### C) Modelo Teórico de la Propuesta Pedagógica.

#### 1. Proceso seguido para la Obtención del Modelo.

La propuesta responde al propósito de que la práctica docente vivida puede ser recuperada y problematizada, siendo motivo de cuestionamiento, análisis, evaluación y cambio, a través de la visión de los profesores para que participen directamente. Esta contempla desde sus inicios, el intercambio y variedad de enfoques y puntos de vista de los participantes, que sometidos a confrontaciones sucesivas con la realidad de la práctica, incorporen progresivamente, los elementos teóricos que poseen, así como construir alternativas de cambio y transformación que mejoren la práctica docente.

El proceso seguido para la elaboración del esquema se formuló con base en la concreción de lo realizado en la propuesta; el esquema se articula con las acciones desarrolladas en donde la línea metodológica corresponde al proceso horizontal; y la línea conceptual al proceso vertical, en donde ambos se conjugan de manera cíclica para llegar a una transformación y reconceptualización de la práctica.

A continuación se especifica la propuesta, la línea conceptual, así como la metodológica.

CUADRO No. 2  
 ESQUEMA TEORICO QUE ARTICULA LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA EXPERIENCIA \*  
 DEL TALLER.



\*FUENTE: Conceptos Tebricos, obtenidos de la aplicacion de la Propuesta pedagogica.

En virtud de que es posible implantar la propuesta con los involucrados y "no para los involucrados", se pretende que se comprometan al reconocer que ésta es resultado de la realidad.

Es posible llevar a cabo este proyecto si se realiza por los propios participantes, en donde creen ellos mismos su propia metodología. Es factible que mediante el análisis del contexto social de donde surgió la propuesta se pueda realizar en otras escuelas y de ahí partir para que en un momento dado, dentro de un determinado tiempo, se tenga una especie de esquema que surja de los involucrados para llegar a la operacionalización. Naturalmente, ésta no sería rígida, ya que cada localidad posee sus características; siendo así, la concepción y los criterios metodológicos deben tomar en cuenta las particularidades regionales y locales, así como las características generales de cada comunidad, puesto que no se puede tomar como una receta de cocina y es necesario que se construyan alternativas de solución con base a las necesidades que surjan.

Cabe señalar que el cambio fundamental en la estrategia de este tipo de trabajos, es asignar más importancia al proceso que a los resultados temáticos; talleres como éste pueden ser el inicio de cambios en las formas de trabajar y ello requiere de que los maestros reco-

nozcan y actúen con el convencimiento de que la reflexión crítica es un paso para llegar a la realidad de la práctica docente.

Este trabajo permanece aún en estado inicial, ya que queda todavía mucho por avanzar en el plano de las experiencias específicas de los participantes. Su valor radica precisamente en que ha abierto preguntas sobre la reflexión y conceptualización de la labor docente.

La propuesta está diseñada para facilitar el trabajo de los docentes al conocer su realidad y para que cualquier interesado que desee participar se involucre y lo lleve a la práctica; dicha propuesta tomada como microproceso, puede ser evaluada en cuanto a que se dé el involucramiento de los docentes, durante su implantación.



## CONCLUSIONES

Es necesario despertar la conciencia y compromiso de los involucrados para generar propuestas de solución a su práctica docente.

Se hace imprescindible que durante el autodiagnóstico se tome en cuenta la participación y organización grupal, tanto de los profesores involucrados como de los alumnos, autoridades educativas, padres de familia, ya que éstos se desarrollan en un proceso social que permite ligar la práctica docente con su contexto.

La utilización del diario de campo y las entrevistas permitieron conocer de manera directa los diferentes puntos de vista de cada docente acerca de la problemática estudiada. Así como también las posibles causas que afectan al problema.

La recolección de información y su tratamiento permitió conocer y explicar la interrelación de los elementos tales como: aspectos estructurales (cultural y económico) y marco de referencia.

El precisar los diferentes aspectos que configuran la realidad de los involucrados y su relación con un esquema de referencia conformado por los niveles de per-

cepción de los docentes permitió detectar que tal vez la forma de hacer educación de los maestros no era la más adecuada.

Por otro lado, se identificó que los docentes influyen en los alumnos al conducirlos de igual manera como ellos fueron formados, de acuerdo a un sistema, a un modelo de sociedad o a un ideal de hombre que se pretende formar.

La explicación del marco teórico hizo posible que los problemas no sólo se describieran; sino que se explicaran y se buscaran estrategias de acción tomando como base las experiencias y las relaciones cotidianas de los participantes.

La teoría cognoscitiva permitió presentar a la investigación mayor argumentación que explicara el problema de interés. Así mismo determinó el carácter de la investigación que sirvió de apoyo para abordar el problema.

El marco teórico ayudó a precisar y a organizar elementos contenidos en la descripción del problema así como los resultados de las entrevistas de tal forma que se manejaran y se convirtieran en acciones concretas. Tales acciones fueron las conductas observadas en los docentes como la manera de impartir sus clases que ocasiona co-

nocimientos repetitivos y de memorización.

La resistencia al cambio por parte de los involucrados y la inseguridad manifiesta en cuanto a sus conocimientos, para exponerse a una enseñanza democrática son algunos de los factores que determinaron la organización de la propuesta.

El profesor no se esfuerza por prepararse y actualizarse por la comodidad de seguir trabajando tradicionalmente.

De acuerdo a los intereses y a las necesidades de los involucrados a la propuesta implementada se le hicieron algunas modificaciones.

Se puede concretar que el problema radica en el "Cómo se enseña". El querer comprender lo que el maestro realiza en su labor hace imprescindible que sea él quien explique sus propias acciones.

La transformación del docente no se puede dar si ésta llega desde fuera.

La elaboración de gráficos les ayudó a realizar una serie de operaciones mentales que les permitiera armar la lógica del proceso y dar cuenta del cómo educa.

Las actividades realizadas en el taller fueron valiosas puesto que la elaboración de gráficos les permitió reflexionar sobre su quehacer docente y sus experiencias al retomar la práctica y asumir una actitud crítica ante ella.

La práctica vivida puede ser problematizada y recuperada en cuanto se realice un trabajo conjugado con otros docentes, al trabajar en equipo, con cuestionamiento, análisis y evaluación de su quehacer cotidiano.

Los participantes no sólo se deben de apropiar de algunas concepciones metodológicas y teóricas, sino también generar una dinámica para que la propuesta llevada a cabo sea una etapa inicial del proceso de reflexión e investigación de la práctica que hace el sujeto a partir de la cotidianidad.

Es necesario desvincular al profesor de su práctica cotidiana para subsumirse en los espacios de reflexión de los talleres sobre su mismo quehacer.

Se concluye que la transformación de las prácticas educativas de los profesores no pueden realizarse fuera de un marco donde no exista el poder y aceptación de las autoridades administrativas y educativas correspondientes.

Es conveniente destacar algunas de las dificultades aparecidas en el curso de la experiencia, ya que fue difícil que los docentes aceptaran la idea de una investigación como algo natural, puesto que lo veían como una pérdida de tiempo y no lo creían necesario.

Después de un tiempo de sensibilización, entendieron la perspectiva de lo que se planteaba y valorizaron más sus opiniones y la necesidad de estudiar la problemática docente.

Es prioritario el logro de cambios en la reglamentación de las labores docentes, aunque éste no es suficiente para incidir en la realidad cotidiana del maestro; los cambios no se dan a partir de normas o decretos; sino del conocimiento de la realidad escolar.

Desde la perspectiva del magisterio, convendría crear y reforzar una red de comunicación horizontal entre maestros de base que no dependa de la iniciativa de jerarquías superiores; es decir, establecer y ampliar tiempos y espacios institucionales para el intercambio voluntario y autónomo entre maestros, en torno a las formas y contenidos de su trabajo.

La construcción de alternativas educativas con una real participación de la base y con una búsqueda de

elementos en la tradición docente, es lo que permite una reflexión auténtica sobre la propia experiencia docente.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron significativos ya que reportó el conocer la labor docente que hace el maestro al interior del aula; y además que el profesor fue puesto en conflicto y permitió que se conociera a sí mismo.

Por último se considera que, el problema objeto de estudio no se ha agotado, por lo cual se espera que a través de mecanismos de autogestión los involucrados continúen problematizando su práctica docente en aras de cualificar su quehacer educativo.

## GLOSARIO

Actitud de aprendizaje significativo:- "Una disposición" por parte de un aprendiz para relacionar una tarea de aprendizaje substancial y no arbitraria, con los aspectos relèvantes de su estructura cognoscitiva.

Adquisición de conceptos o aprendizaje:- Aprendizaje del significado de un concepto, es decir, aprendizaje del significado de sus atributos de criterio; incluye la formación de conceptos y la asimilación de conceptos.

Aprendizaje de memoria:- La adquisición de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra, en situaciones de aprendizaje, en donde el material de aprendizaje en sí, no se puede relacionar de manera sustancial y no arbitraria, con la estructura cognoscitiva,-es decir, no posee significado lógico- o donde el aprendiz exhibe una actitud de aprendizaje no significativa.

Aprendizaje de proposiciones:- Aprendizaje del significado de una nueva idea compuesta, expresada en forma de oración; adquisición de un significado específico, derivado de dos o más conceptos, pero que constituye algo más que la suma de los últimos, debido a las propiedades "semánticas" del orden e inflexión de la palabra sintaxis.

Aprendizaje por descubrimiento:- Tipo de aprendizaje en el que el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona - o presenta - sino que debe ser descubierto por el aprendiz, antes de que pueda asimilarlo en su estructura cognoscitiva.

Aprendizaje por recepción:- Tipo de aprendizaje en el que el contenido total de lo que se debe aprender, se presenta al aprendiz, más o menos en su forma final.

Aprendizaje significativo:- Adquisición de significados nuevos; presupone una tendencia al aprendizaje significativo y una tarea de aprendizaje potencialmente significativa - es decir, una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce -.

Asimilación:- Relación de una idea potencialmente significativa, con una idea relevante existente en la estructura cognoscitiva, el almacenamiento del significado recientemente adquirido en vinculación con las ideas de afianzamiento, con las cuales se relaciona en el curso del aprendizaje, y su reducción o pérdida subsecuentes de la disociabilidad.

Asimilación de conceptos:- Adquisición de los significados de los conceptos nuevos, a través de un pro-



ceso de aprendizaje por recepción; el aprendizaje es expuesto a los atributos de criterio de los conceptos por definición o contexto.

Autoevaluación:- Se considera valiosa por la participación de cada alumno, ya que cobra importancia, pues las decisiones a tomar no son unilaterales, no dependen exclusivamente del maestro.

Cognición:- Término genérico que se refiere a procesos mentales superiores, tales como: el aprendizaje representacional, la adquisición de conceptos, el aprendizaje de proposiciones - comprensión de oraciones - la resolución de problemas significativos, el pensamiento, la retención significativa, el juicio, etc.; en contraste con la percepción - la cual involucra la generación de un contenido de conciencia inmediato a partir de la entrada del estímulo - y con formas más simples de aprendizaje, tales como: el condicionamiento, el aprendizaje de memoria, el aprendizaje sensoriomotor y de discriminación, etc.

Comprensión:- Consiste en: captar, entender, intelectualmente el sentido de una expresión, de un contenido ya sea verbal o de un razonamiento.

Conceptos:- Objetos, eventos, situaciones, o propiedades que poseen atributos de criterio comunes - a

pesar de la diversidad de otras dimensiones o atributos y que se designan mediante algún signo o símbolo, típicamente una palabra con un significado genérico.

**Conocimiento:-** Adquirir una idea sobre algún contenido.

**Creatividad:-** El logro en la resolución de problemas que involucra la aplicación del conocimiento a problemas exclusivamente nuevos o remotamente relacionados, en términos de la propia historia de la vida del individuo o la generación de estrategias para la resolución de problemas correspondientes.

**Diagnóstico:-** Exploración y análisis del trabajo escolar.

**Disposición:-** Existencia de un nivel de desarrollo del funcionamiento cognoscitivo, suficiente para hacer posible una tarea de aprendizaje, dada con una economía razonable de tiempo y esfuerzo - en contraste con la adecuación de las ideas específicamente relevantes en la estructura cognoscitiva particular de un aprendizaje - disposición al tema de estudio -.

**Educación:-** Desarrollar las facultades intelectuales y morales del individuo. La educación que se da

puesta en práctica por parte de los adultos, educadores naturales - padres - o profesionales de los medios aptos para favorecer el desarrollo de las facultades propiamente humanas del niño: afectividad, inteligencia, voluntad, etc.

Entrevista:- Obtención de respuestas de un sujeto por parte del investigador, el cual las anota.

Estructura cognoscitiva:- Contenido y organización totales de las ideas de una persona dada, o, en el contexto del aprendizaje del tema de estudio: contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.

Formación de conceptos:- Adquisición de los significados de los conceptos nuevos, mediante un proceso de descubrimiento semiinductivo de sus atributos de criterio, a partir de ejemplares múltiples, particulares del concepto.

Guía de entrevista:- Instrumento de observación que consiste en una serie de preguntas no estructuradas, formuladas y anotadas por el entrevistador.

Maduración:- Incrementos en la capacidad que ocurren en la ausencia demostrable de experiencia de apren

dizaje específico, es decir, incrementos que se atribuyen a influencias genéticas que afectan al sustrato neuroanatómico y neurofisiológico de: la conducta, la percepción, el aprendizaje, la memoria, etc.

Organización:- Disponer ordenadamente las partes de un todo; actividad que se organiza con algo complejo.

Participación:- Tomar parte activa y sentirse afectado en la organización de un trabajo.

Proyecto:- Diseño de investigación.

Representatividad:- Grado de confiabilidad de la muestra en razón de reflejar las características de la población.

Significativo:- Que tiene importancia por representar o significar algún valor.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSEBEL, P. David, et al. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2a. Ed; México, Ed. Trillas, 1983, 623 p.
- ARIAS, Ochoa Marcos D. y Simón Sánchez. Compiladores de la Antología del Seminario, Departamento de Didáctica de la Coordinación General del SEAD. UPN, México, 1986.
- BORIS, Gerson I. "Observación Participante, un diario de campo en el trabajo docente" en Revista Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, Juicio Agosto-Sep, 1979.
- CARRIZALES, Retamoza César. La Experiencia Docente.- Ed. Línea, México, 1986. 87 p.
- DEMO, Pedro. Investigación Participante. Mito y Realidad. Ed. Kapelusz, Serie Los Nuevos Problemas Educativos.

- ESON, E. Morris. Bases Psicológicas de la Educación. 2a. ed. Tr. de Pedro Rivera, México, Ed. Interamericana, 1978, 403 p.
- MUNGUÍA, Zatarain Irma  
SALCEDO, Aquino José  
Manuel. Manual de Consulta sobre Técnicas de Investigación Documental del curso de Redacción e Investigación Documental II Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Organización gráfica MARESA, México, 1980.
- ROCKWELL, Elsie. La Práctica Docente y su Conjunto Institucional y Social. Cuadernos de Investigación Educativa, DIE, CIEN, UPN, México, 1980. 75 p.
- TIRADO, Segura Felipe. "La Crítica Situación de la Educación Básica en México". En Revista Ciencia y Desarrollo. México, Publicación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nov. Dic. 1986.

APENDICE No. 1

CUADRO DE DOBLE ENTRADA CON LOS RESULTADOS DE LAS EXTREVISTAS\*

PREGUNTAS	COMO ENSEÑAS A TUS ALUMNOS	COMO CONSIDERAS QUE APRENDEN TUS ALUMNOS	COMO HACES PARA QUE APRENDAN	COMO SABES QUE TUS ALUMNOS COMPRENDIERON LOS CONOCIMIENTOS	COMO VES EL AVANCE DE TUS ALUMNOS EN CUANTO A LA COMPRENSION DE LOS CONOCIMIENTOS.
ENTRE-VISTADOS					
ARACELI	ENSEÑO POR MEDIO DE FICHAS	APRENDEN DE ACUERDO A SU ALIMENTACION Y DESARROLLO, ASI COMO EL MEDIO AMBIENTE.	LOS REUNO POR EQUIPO, ELLOS PARTICIPAN Y LES EXPLICO LO QUE DEBEN HACER.	PREGUNTAS, TRABAJOS QUE SE LES INDICAN Y SI LO HACEN BIEN CREO QUE SI APRENDIERON.	QUE EL AVENGE ES GENERAL UNO QUE OTRO NIÑO SE ATRASA.
ESHERALDA	REVISO LOS PROGRAMAS, HAGO MATERIAL Y LES EXPLICO LA CLASE.	UNOS Y OTROS HACEN LOS EJERCICIOS, LES PREGUNTO.	LES EXPLICO: LOS MOTIVO PARA QUE TENGAN INTERES.	CON ALGUNA ACTIVIDAD Y SI LO REALIZAN, Y SI NO ES QUE NO APRENDIERON	UNOS 10 o 15 NO APRENDEN PRONTO, OCU- PAN 2 o 3 EX- Plicaciones.
FRANCISCA	MOTIVO, SIGO EL PROGRAMA POR FICHAS, OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN.	VISUALIZAR LO ESCRITO Y LOS RESULTADOS QUE SE OBTIENEN.	REAFIRMO.	EVALUACION CON DICTADO,	HAY DE TODO, ALGUNOS SON LENTOS, SEGUN SU CAPACIDAD.
ELEUTERIO	POR MEDIO DE MOTIVACIONES,	APRENDEN NORMAL.	SE EXPLICA EL NUEVO CONOCIMIENTO.	EN BASE A LA OBSERVACION, CAMBIOS DEL ALUMNO Y POR LOS ESCRITOS.	PIES COMPREN- DEN BIEN.
MA. ANA LIA	POR MEDIO DE LA MOTIVACION	CON EXPLICACIONES.	POR MEDIO DEL JUEGO Y LA PARTICIPACION.	CUANDO REALIZAN EJERCICIOS O TAREAS.	EL APRENDIZAJE ES LENTO.

<p>PRECUNTAS ENTRE VISTADOS</p>	<p>A CUALES CAUSAS LE ATRIBUYES EL PROBLEMA. NO APRENDAN,</p>	<p>DENTRO DE TU PRACTICA DOCENTE QUE HACES PARA MEJORARLO.</p>	<p>CONSIDERAS QUE SEA POS- SIBLE RESOLVERLO Y CO- MO LO HARIAS.</p>
<p>ARACELI</p>	<p>SI ES DIFICULTAD POR- QUE DETIENEN EL AVANCE DEL GRUPO,</p>	<p>LOS UBICO CON NIÑOS UN FOCO MAS ADELANTADOS EN EL EQUIPO Y ENTRE ELLOS SE AYUDAN Y LOS DIRIJO Y LES DOY OTRAS FICHAS.</p>	<p>NO, POR ESTE AÑO: HAS- TA QUE LOS NIÑOS NO LLEGUEN A MADURAR POR SI SOLOS.</p>
<p>ESMERALDA</p>	<p>SI, PORQUE TENGO QUE IRME CON ELLOS.</p>	<p>ME VOY ATRÁS DE ELLOS CON REFUERZO HACIENDO QUE REPITAN EL TRAJAJO, Y CON LOS OTROS NIÑOS.</p>	<p>SI, TAL VEZ CON LOS PADRES QUE PONGAN MAS INTERES CON REFUERZO Y CON LOS OTROS NIÑOS.</p>
<p>FRANCISCA</p>	<p>REAFIRMAR MAS, SENTADOS POR EQUIPO CON NIÑOS MAS LISTOS.</p>	<p>LOS UNICOS CON PROBLEMAS EN SU CASA, NO TIENEN CUL- TURA SUS PADRES E IN- FLUYEN EN ELLOS.</p>	<p>SI, PUES FORMANDO EL HABITO DE LECTURA QUE TENGAN INTERES: EN EL HOGAR NO HAY AYUDA.</p>
<p>ELEUTERIO</p>	<p>CONSIDERO QUE ES PRO- BLEMÁTICO.</p>	<p>MALA ALIMENTACION, CUESTION GENETICA, BA- JO COEFICIENTE INTE- LECTUAL.</p>	<p>NO ES POR CAUSA DEL MAESTRO, ES POR PRO- BLEMAS EN EL HOGAR Y, CREO QUE NO HAY SOLU- CION.</p>
<p>MA. AMALIA SI.</p>	<p>PROBLEMAS DE APRENDI- ZAJE Y FAMILIARES.</p>	<p>OCCUPO EL RECREO Y SI NO DA RESULTADO CONTINUO.</p>	<p>SI, VOLVIENDO A REA- FIRMAR Y A EXPLICAR DE OTRA FORMA.</p>



APENDICE No. 1

CUADRO DE DOBLE ENTRADA CON LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

PREGUNTAS	COMO ENSEÑAS A TUS ALUMNOS	COMO CONSIDERAS QUE APRENDEN TUS ALUMNOS, APRENDAN.	COMO HACES PARA QUE ALUMNOS COMPRENDIERON LOS CONOCIMIENTOS	COMO VES EL AVANCE DE TUS ALUMNOS EN CUANTO A LA MANEJA DE LAS CONOCI MIENTOS.
ENTREVISTADOS				
REFUGIO	TRATO DE DARMER A ENTENDER CON UNA INTRODUCCION, CUENTO O PLATICA.	ESCUCHAN LA EXPLICACION, REALIZAN UN TRABAJO O COPIAN UN EJERCICIO EN EL PIZARRON.	TRATANDO DE REPETIR O AL DEJAR TAREA.	CON LA EVALUACION PASANDO AL PIZARRON Y CON PREGUNTAS.
ROSA	POR MEDIO DE UNA MOTIVACION.	SI LOGRO DESPERTAR SU INTERES EL APROVECHAMIENTO SERA BUENO.	SI LA EXPLICACION NO QUEDO CLARA DEBERA EXISTIR UNA REPETICION.	CUENTA.
MARIA DE JESUS	LEO EL TEMA EN VOZ ALTA, DESPUES LEEN ELLOS EN SILENCIO, COMENTAMOS LA LECTURA, REALIZAMOS EJERCICIOS SOBRE LA LECTURA.	BEN AUNQUE ALGUNOS VAN MAL.	TRATO DE EXPLICAR LO MAS CLARO POSIBLE Y LAS VECES OBLIGAMENTE CESARTE EJECUTANDOLO MUCHAS VECES.	AL MOMENTO DE PREGUNTAR SE SABE QUE VAN CON LA IDEA.
ANTONIO	LES DOY EL TEMA, UNA EXPLICACION AMPLIA DEL TEMA, CON EJEMPLOS, PIZARRON, EJEMPLOS, EJERCICIOS RETROALIMENTACION Y TAREA DEL TEMA.	UN 60% NO ENTIENDE LO QUE LEE.	QUE SE DAN SEAN ENTENDIBLES DE ACUERDO A SU NIVEL VOCABULARIO CON MOTIVACIONES Y EJEMPLOS SENCILLOS.	ES UN GRUPO COMO TODOS. BUENOS ALUMNOS, MALOS, REGULAR.
DORA	CON MOTIVACIONES LES NARRO CUENTOS.	ALCANZAN UN NIVEL MAS O MENOS REGULAR.	PREGUNTO A VER QUE FUE LO QUE ENTENDIERON.	NECESITAN VARIAS EXPLICACIONES O VARIAS PASADAS AL TEMA PARA FIN DE COMPRAR.
				HAY ALGUNOS QUE NO ENTENDEN, ES LENTO EL APRENDIZAJE.

<p>PREGUNTAS ENTRE- VISTADOS</p>	<p>PRESENTA ALGUNA DIFI- CULTAD PARA TI EL QUE NO APRENDAN.</p>	<p>A CUALES CAUSAS LE ATRIBUYES EL PROBLEMA, MEJORARLO.</p>	<p>DENTRO DE TU PRACTICA DOCENTE QUE HACES PARA MEJORARLO.</p>	<p>CONSIDERAS QUE SEA PO- SIBLE RESOLVERLO Y CO- MO LO HARIAS.</p>
<p>REFUGIO</p>	<p>SI, PORQUE MUCHAS VECES NO LOGRAS CUMPLIR CON LOS OBJETIVOS Y TODO QUEDA A LA MITAD.</p>	<p>FALTA DE APRECIO POR LA ESCUELA, PROBLEMAS FAMILIARES.</p>	<p>HACER CONCIENCIA EN LOS PADRES DE FAMILIA QUE LOS MANDEN A LA ESCUELA.</p>	<p>SI, CAMBIANDO EL SIS- TEMA DESDE ARRIBA HAS- TA LA BASE.</p>
<p>ROSA</p>	<p>SI, PORQUE HACEN QUE EN LOS OBJETIVOS ME ATRASE. ENTENDIMIENTO.</p>	<p>A QUE FALTAN CON FRE- CUENCIA Y FALTA DE ENTENDIMIENTO.</p>	<p>DARLES CLASES EXTRAS PARA PONERLOS AL CO- RRIENTE.</p>	<p>SI ES POSIBLE PONEN- DOTE DE ACUERDO CON LOS PADRES DE FAMILIA Y MUCHO TIEMPO DE TU PARTE.</p>
<p>MARIA DE JESUS</p>	<p>SI.</p>	<p>POSIBLEMENTE ESTAN MUY TRATO DE QUEDARME CON PEQUEROS Y NO SABEN LEER MUY BIEN Y VIENEN MAL ALIMENTADOS.</p>	<p>DEDICANDOLES MAS TIEM- PO BUSCANDO MEJORES MOTIVACIONES.</p>	<p>DEDICANDOLES MAS TIEM- PO BUSCANDO MEJORES MOTIVACIONES.</p>
<p>ANTONIO</p>	<p>SI.</p>	<p>A QUE NO PONEN ATEN- CION A LA EXPLICACION.</p>	<p>A BASE DE EJERCICIOS CREARLES EL HABITO DE ESTUDIO.</p>	<p>ESTE PROBLEMA SE DA HASTA NIVEL SECUNDARIA Y HASTA QUE SE EXPLI- CAN PARLAS VECES SE ENTIENDE.</p>
<p>DORA</p>	<p>SI</p>	<p>A LA MALA ALIMENTA- CION.</p>	<p>REAFIRMAR LO QUE EL GRUPO NO ENTENDIO.</p>	<p>TENIENDOLOS MOTIVADOS TODO EL TIEMPO.</p>

APENDICE No. 1

CUADRO DE DOBLE ENTRADA CON LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

PREGUNTAS ENTRE-VISTADOS	COMO ENSEÑAS A TUS ALUMNOS	COMO CONSIDERAS QUE APRENDEN TUS ALUMNOS.	COMO HACES PARA QUE APRENDAN.	COMO SABES QUE TUS ALUMNOS COMPRENDIERON LOS CONOCIMIENTOS	COMO VES EL AVANCE DE TUS ALUMNOS EN CUANTO A LA COMPRESION DE LOS CONOCIMIENTOS.
RAQUEL	MOTIVO DE ACUERDO AL CONOCIMIENTO. IMPARTO EL CONOCIMIENTO.	CONTESTAN BIEN A LO QUE PREGUNTO Y CREO QUE APRENDEN BIEN.	DESPERTAR EL INTERES ANTES DE EXPLICAR EL TEMA.	POR MEDIO DE LA OBSERVACION, EJERCICIOS, PREGUNTAS.	LES FALTA MADUREZ, PAREJO, NO ES PAREJO.
MARIA PETRA	PRIMERO DEJO QUE LEAN EL TEMA Y QUE LO ENTENDAN, DESPUES SI NO QUE CLARO LO EXPLICO Y SUBRAYAN LO MAS IMPORTANTES Y EVALUO.	APRENDEN OBSERVANDO Y HACIENDO ELLOS MISROS.	OBSERVANDOLO: CUANDO APLICA LO QUE YA APRENDI POR MEDIO DE LOS EJERCICIOS DOY UN SONDEO GENERAL.	CUANDO EVALUO Y ME DOY CUENTASI MAS DEL 50% LO CONTESTARON BIEN.	LUEGO SE LES OLVIDA Y HAY QUE VOLVER A EMPEZAR.

\*FUENTE: Datos obtenidos de las entrevistas realizadas por las autoras.

PREGUNTAS

PRESENTA ALCUNA DIFICULTAD PARA TI EL QUE NO APRENDAN.

ENTRE-  
VISTADOS

A CUALES CAUSAS LE ATRIBUYES EL PROBLEMA.

DENTRO DE TU PRÁCTICA DOCENTE QUE HACES PARA MEJORARLO.

CONSIDERAS QUE SEA POSIBLE RESOLVERLO Y COMO LO HARIAS.

RAQUEL

SI.

EL AÑO ANTERIOR LES FALTO COMPRENDER HAS EL CONOCIMIENTO.

LES EXPLICO Y LES DIGO QUE PONGAN MAS ATENCION.

CON PACIENCIA Y TRABAJANDO MAS CON ELLOS.

SI, PORQUE COMO MAESTROS SOMOS RESPONSABLES JUNTO CON SUS PADRES.

-SON VARIOS LOS FACTORES  
-SI EL NIÑO NO TIENE MOTIVACION DE SU CASA A ESTUDIAR.  
-LOS MAESTROS QUE NADA MAS EDUCAN PARA EL SALON.

CONOCER MEJOR MIS PROGRAMAS, LOS PROPOSITOS QUE SE PERSIGUEN.

PREPARANDO A LOS MAESTROS MEJOR Y TENER UNA BUENA COMUNICACION CON LOS ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA Y UN ESTILO MORAL Y ECONOMICO.

APENDICE No. 2

PROPUESTA VIVIDA

SESION 1

PROPOSITO: Comparar la descripción inicial con la evaluación final del curso taller.

(observar su proceso).

CONSIGNA: Describa como es su práctica docente y redáctela con base en los siguientes indicadores.

\_\_\_ Cómo es su trabajo

\_\_\_ Dónde lo realiza

\_\_\_ Quién participa

\_\_\_ Qué recursos utiliza

\_\_\_ Cómo evalúa su trabajo

a) Análisis y discusión de las prácticas

b) Recuperación.

SESION 2

PROPOSITO: Conozca otro tipo de práctica y lo que realmente aprenden los alumnos.

CONSIGNA: Analice el texto Caso "A" Una clase en el jardín de niños.

a) Identifique lo que aprenden los alumnos de la lectura.

b) Justifique los sucesos de la misma clase por qué considera que es eso lo que aprenden.

- c) Exprese por escrito lo que entiende por contenidos de aprendizaje.

### SESION 3

PROPOSITO: Observe que los contenidos de aprendizaje se hallan implícitos en la práctica realizada.

CONSIGNA: Describa cómo hace para enseñar a sus alumnos, cómo sabe que aprenden, qué hace para ayudarlos en el aprendizaje.

- a) Exponga su trabajo.
- b) Comente su descripción y la discuta.

### SESION 4

PROPOSITO: Reflexione y arme la lógica del proceso seguido en la práctica.

CONSIGNA: Describa por medio del Collage "en qué consiste su trabajo como maestro".

- a) Utilice revistas, tijeras, resistol y cartulinas.
- b) Pegue su cartel y lo "lea".
- c) Comente en grupo qué elementos de la práctica docente se identifican.

## SESION 5

PROPOSITO: Realice una serie de operaciones mentales que le permitan dar cuenta del qué hace y cómo lo hace.

CONSIGNA: Describa por medio de dibujos el qué enseña y qué aprenden sus alumnos; así, como el cómo enseña y cómo aprenden sus alumnos.

- a) Pegue su cartel.
- b) Exponga individualmente su cartel.
- c) Analice en grupo y reflexione en torno a la práctica con base en lo siguiente:

\_\_\_ Qué vieron en el cartel.

\_\_\_ Qué le cuestiona.

\_\_\_ Qué les aporta.

## SESION 6

PROPOSITO: Perciba que es necesario desvincularse de la práctica cotidiana y observar que esta práctica abarca ámbitos más amplios que el salón de clase.

CONSIGNA: Elabore una síntesis acerca de lo siguiente:  
¿En qué me fijo para decir que estoy educando?  
¿Qué dificultades se me presentan para poder representar lo que hago como maestro?

- a) Lea y comente la síntesis.
- b) Confronte sus ideas con la de sus compañeros.

## SESION 7

PROPOSITO: Manejar y generalizar algunos conceptos que le causan dificultad.

CONSIGNA: Analice y discuta en binas los siguientes textos:

"La disciplina escolar", "Cuáles son las posibles relaciones de los maestros con sus alumnos", "La escuela activa", "Qué aprendemos".

- a) Represente por medio de esquemas, dibujos y gráficas los textos anteriores.
- b) Explique de acuerdo a sus interpretaciones dichos textos.

## SESION 8

PROPOSITO: Identificar los elementos más significativos que se dan en una clase.

CONSIGNA: Analice el Caso "B" Una clase en la escuela primaria.

a) Localice lo siguiente:

- Las relaciones maestro-alumno.
- Papel que desempeña el maestro.
- Papel que desempeña el alumno.
- Actitudes del maestro.
- Actitudes del alumno.
- Contenidos de aprendizaje.

c) Discuta las relaciones observadas que se dan entre el caso "A" analizado anteriormente



y el caso "B".

SESION 9 (INTEGRADORA)

PROPOSITO: Evalúe su proceso con los productos obtenidos en las actividades anteriores.

Elabore un escrito personal donde considere:

- a) Ventajas y desventajas de los cursos de capacitación oficial a donde asisten los maestros al inicio del ciclo escolar y el taller llevado a cabo en la propuesta.
- b) Diferencias existentes entre este tipo de reuniones de los talleres implementados por el equipo docente y los cursos de capacitación oficial.
- c) Qué propuestas surgen de los involucrados acerca de este tipo de talleres.
- d) Con qué se quedan como producto de estas sesiones  
\_\_\_ Qué aprendieron      \_\_\_ Qué han cambiado  
\_\_\_ Cómo se sintieron.

Fuente: Elaborada por las autoras del Documento.

ANEXO No. 1

CASO A

Una clase en el jardín de niños.

M. Ahora sí, ya van a cerrar la boca para empezar a trabajar. Miren, vamos a empezar, los niños que no me vean van a voltear su silla para ver el pizarrón (los niños colocan su silla y se sientan).

Ya van a poner atención, vamos a empezar con el ejercicio del libro de matemáticas. Van a poner atención, para que sepan después cómo lo van a hacer. Van a poner mucha atención; fíjense bien... ¿quién me quiere decir qué es esto?

M. Tiene dos cajas, una grande de papel aluminio y otra más pequeña. Les muestra primero la del papel aluminio.

As.Una caja.

M. ¿Y ésta otra?

As.Otra caja.

Aa.Otra caja chiquita.

M. Otra caja también... Esta caja, -shhh-, fíjense, si yo pongo esta caja así, así como la tengo (en forma horizontal) ¿es igual que ésta otra?

As.No.

Ao.Una es más grande.

M. No, ¿verdad? no son iguales; ¿esta caja está...?

As.Grande.

M. Está larga ¿y ésta está?

As. ¡Nooo!

M. No, ¿verdad?, uno está...?

As. Corto.

M. Corto, y otro está...?

As. Largo.

M. Largo. Ahora vamos a buscar aquí dentro del salón uno, una, una cosa, lo que ustedes encuentren primero que esté largo y lo vamos a comparar con otro que esté corto... A ver díganme primero una cosa que sea larga.

Ao. El pizarrón.

M. El pizarrón está largo ¿verdad?, miren llega desde aquí hasta ésta otra orilla, el pizarrón está largo ¿y si pongo este palito aquí?... está corto, ¿verdad? ¿cuál es el que está corto, el pizarrón o el palito?

As. El pizarrón, el palito.

M. El que está corto.

As. El palito.

M. El palito está corto ¿y el pizarrón?

M. Largo (casi no se escucha).

M. Pero díganme...

As. Largo, largo.

M. Ahora fíjense bien, vamos a salir rápidamente al patio y cada uno de ustedes va a recoger un palito y otro palito ¿sí?... Se van a parar atrás de su silla (As. se levantan) despacio, vamos a salir rápido (los niños corren para salir) con cuidado, salgan (salen y los niños recolectan sus palitos) (cada niño tiene un pa-

lito largo y otro corto).

Vamos a formar una rueda. Levantan sus palitos para que yo los vea... Ahora me van a enseñar el palito corto, van a levantar el palito corto, todos el palito corto, lo más arriba que se pueda para yo poderlo ver... el palito corto, el cortito... Ahora lo van a bajar... van a subir el que está largo... el largo súbanlo.

¿Cuál es el palito que tienen arriba?

As. Largo, corto.

M. Largo... Ahora van a subir el de la otra manita, ¿cuál es el palito que tienen arriba?

Ao. El corto.

M. ¿Cuál es el palito que tienen arriba?

As. El corto.

M. El corto. Ahora lo van a bajar. Ahora fíjense bien, van a pasar al centro primero los niños y van a colocar ahí en el piso el palito corto... los niños primero (pasan)... el corto... yo quiero ver los puros que estén cortos... ya pasan las niñas y van a colocar el palito corto, se van a quedar con el largo en la manita (pasan)... Ahora sí, ya pasan a su lugar ¿cuál palito es el que les queda en la mano?

As. El largo.

M. ¿Cuál es el palito que colocaron en el piso?

Ao. El corto.

M. No los oigo, ¿por qué no me contestan?

As. El corto. Ahora sí van a pasar y van a colocar en otro, acá aparte, en otro montoncito el palito largo... sin aventarse y se van retirando... Ahora fíjense bien, de este lado están los palitos...? (señala).

As. Largos.

M. ¿Cuáles son los palitos que están de este lado?

As. Los largos.

Aa. Uno chico, maestra (lo cambia al otro montoncito).

M. Ahora sí, ¿dónde están los palitos cortos?

Ao. De ese lado.

M. ¿De cuál lado, de este lado o de aquél?

Ao. De aquél.

M. Aquéllos son los palitos cortos ¿y éstos?... ¿por qué no me contestan? ¿cuáles?, ¿dónde están los palitos largos?, ¿de este lado o de aquél?

As. Aquél.

M. De aquel lado están los... largos y de aquél?

As. Los cortos.

M. Ahora vamos a pasar al salón en orden, caminando y se quedan parados atrás de su silla (As. corren para entrar al salón). Yo no quiero que corran, van a entrar en orden (cesan de correr).

Entran y se quedan de pie (los niños entran al salón y esperan a M).



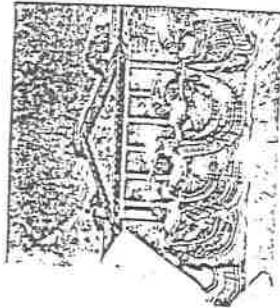
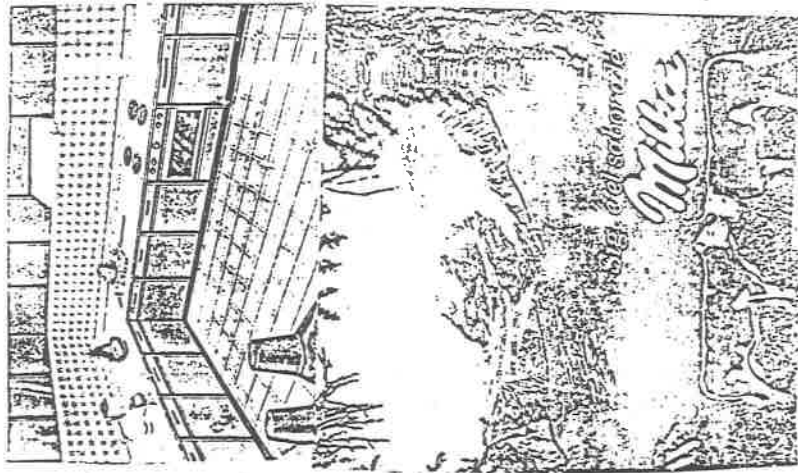
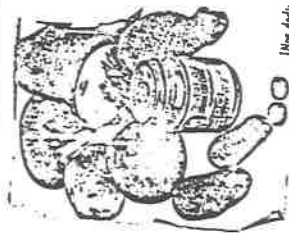
Görsel Kültürün Öncüsü

FUENTE: Collage elaborado por los participantes en las sesiones del curso-taller especificado en la propuesta pedagógica.

Pina



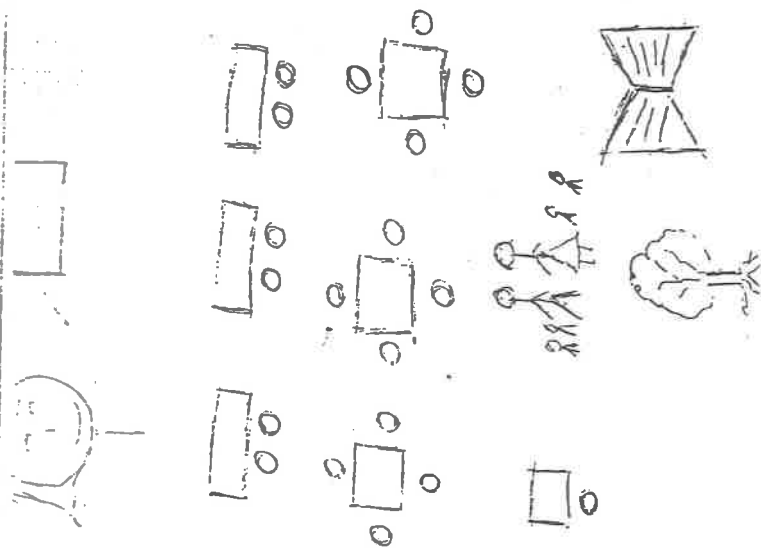
JUAN MANUEL







MARY



### Formación integral del educando\*

*"Toda la acción educativa debe contribuir al desarrollo integral de la personalidad humana y, por lo tanto, los recursos didácticos se proponen favorecer la maduración mental, física y efectiva del educando, así como propiciar el proceso de su socialización, esto es: su integración al grupo en que se desenvuelve y la oportunidad de que actúe sobre éste.*

Dos aspectos hay que considerar en la formulación de este objetivo: primero, la comprensión plena del concepto 'desarrollo integral' y, segundo, el carácter de la integración al grupo en que el individuo se desenvuelve.

Nos dedicaremos a examinar el primer aspecto con mayor amplitud, puesto que en ello iremos viendo el significado que deben tener las

condiciones de integración al grupo, máxime cuando se afirma que hay que formar al educando de tal manera que pueda tener la oportunidad de actuar sobre el grupo, lo que quiere decir que podrá hacer uso de sus iniciativas y de las capacidades adquiridas. Es la idea de una adaptación activa a la sociedad, con vistas a promover cambios y transformaciones que favorezcan el progreso general.

El desarrollo integral del ser humano constituye el fin último que se proponen los sistemas de enseñanza y educación.

Toda la actividad educadora, las leyes, principios, normas y técnicas que se descubren, se estructuran y se aplican por medio del trabajo pedagógico tienen como fin la formación completa de la personalidad para lograr que el individuo tenga la posibilidad de alcanzar la plenitud de su vida en todos los órdenes.

\* COSTA JOU, Ramón. *A propósito de la escuela activa*. México, Nuevas Técnicas Educativas, 1974. p. 66.

Esta ha sido una aspiración secular de la pedagogía y de los pedagogos.



¿Por qué se reclama insistentemente la vigencia de esta finalidad educativa?

La formación del hombre ha tenido un carácter unilateral y fragmentaria, en virtud del desarrollo mismo de la sociedad humana. Unilateral en relación con el papel que cada uno ha venido desempeñado en la producción de bienes y por razones de su origen social. Grandes limitaciones en la mayoría de la población dedicada al trabajo productivo; limitaciones también entre los que podían tener acceso a las fuentes del saber, por el carácter marcadamente intelectualista que se daba a la preparación, es decir limitaciones entre los desfavorecidos socialmente y entre los privilegiados.

Las necesidades actuales demandan corregir estas limitaciones y, por ello, al establecer los criterios normativos de este desarrollo se contemplan determinados componentes que conviene analizar.

Para los fines de nuestro estudio, en relación con la escuela activa, consideramos cinco objetivos particulares con significado propio, pero que deben verse simultáneamente. Son los siguientes: *educación física, educación intelectual, instrucción politécnica, educación moral y educación estética.*"

## La disciplina escolar\*

«**Dos tipos de disciplina.** La disciplina es la manifestación externa más característica de la vida de la escuela. Solamente el aspecto de las clases, la actitud en ellas de los alumnos y la forma de trato y relación de los niños con su maestro, expresan ya todo un concepto educativo y descubren el carácter íntimo y la orientación pedagógica de la escuela. Es la disciplina la que da el tono a todo el ambiente escolar y la que más directa y decisivamente influye en la educación de los niños. Es, además, ya lo hemos dicho, el instrumento más poderoso de educación moral, de formación del carácter y de la voluntad infantil. Según el sistema disciplinario que el maestro adopte hará posible el desarrollo normal de la naturaleza del niño o creará obstáculos que quizá desvíen y perturben para siempre ese desarrollo que es toda la educación. Será preciso, pues, que el maestro, consciente de la trascendencia de la disciplina, extreme la meditación antes de adoptar una postura definitiva en este terreno tan delicado. Es posible que tenga que dominar su propio temperamento, las impulsiones de su carácter en beneficio de la fecundidad de la obra de su escuela. Es posible que tenga que abandonar, aunque le cueste algún dolor, viejos prejuicios arraigados profundamente en las costumbres, en los hábitos escolares. Todo es necesario cuando se trata de asegurar el valor de los métodos educativos y de contribuir al desarrollo de la personalidad de sus alumnos.

Hay dos clases de disciplina: una llamada *disciplina externa* y otra *disciplina interna*. Cada una obedece a una concepción opuesta, profundamente antagónica de la educación.

**Disciplina coactiva. Premios y castigos.** La disciplina externa aspira a garantizar el orden exterior, formal, lo que comúnmente se denomina orden material de las clases. Esta disciplina es impuesta a los niños por agentes externos, ajenos

a ellos: los padres, los maestros, las personas mayores. Su base fundamental es la autoridad.

Esta clase de disciplina que también se llama *heterónoma* y *coactiva* es la que existe ordinariamente o al menos la que se aspira a que exista en las escuelas con una organización intelectualista del trabajo. Los niños han de guardar silencio, han de estarse quietos en sus mesas, han de escuchar atentamente las lecciones de su maestro, han de evitar que con sus movimientos, con su inquietud, con su alboroto, se perturbe el orden de la clase. Esta disciplina, se afirma, es el medio indispensable para que pueda realizarse la enseñanza. Sin quietud, sin silencio, sin disciplina, no podría existir la escuela. Por eso, en una descripción exacta de ella, ha podido escribir Dewey: 'La palabra escuela es, para padres y maestros, sinónimo de disciplina. De niños quietos, de filas de niños quietos, de filas de niños sentados en sus pupitres, inmóviles, atendiendo al maestro y hablando sólo cuando se les habla a ellos'.<sup>1</sup>

La disciplina externa tiene como medios eficaces de su acción sobre los escolares los *premios* y los *castigos*. La idea de disciplina en este sentido lleva implícita la de sanción, correspondiéndose, pues con la educación moral en su concepción tradicional, según afirmamos poco antes. No es indiferente que se dé el nombre de *disciplinas* a un aparato de tortura, símbolo de la vieja escuela cruel, que se trasladó del ambiente claustral al de las clases primarias. Con ese instrumento se infligían terribles castigos corporales a los niños indisciplinados, a los incapaces de disciplina, a los perturbadores del orden exterior de la escuela.

Es muy complejo el sistema de sanciones que se empleaban y que todavía, libres ya de las crueldades antiguas, se emplean por muchos maestros. No es posible hacer una enumeración completa de las sanciones tanto *positivas* como *negativas*

\* BALLESTEROS y Usano, Antonio. *Organización de la escuela primaria*. México, Patria, 1975. pp. 61-64.

<sup>1</sup> DEWEY, John. *Las escuelas de mañana*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, Fernando, editor.

que pueden ser aplicadas en la escuela. Generalmente los castigos tenían la intención de herir al niño en lo que podía ser más grato y deseado por él. Además de los castigos *corporales* que causan un dolor físico, existen múltiples castigos de carácter *moral*: la privación de la libertad, el lastimar el amor propio, el herir el instinto de propiedad, la prohibición del juego, del goce que produce un espectáculo agradable, etc., son medios de coaccionar al niño haciéndole dominar, mediante un esfuerzo doloroso, las naturales impulsiones y necesidades de su vida que le incitan a correr, a gritar, a utilizar sus manos, a la risa y a la alegría. Los jesuitas, que aconsejan sólo como último extremo el empleo de los castigos corporales, defienden la necesidad de los castigos que se fundan en el sentimiento del pundonor, que los jansenistas, desterraron de sus escuelas de Port-Royal, aunque no renunciaron a los castigos físicos.

Los *premios*, igualmente, al proponerse estimular lo que se considera falsamente como virtudes escolares: la aplicación, la obediencia, el silencio, la quietud, etc., tienen por finalidad satisfacer los instintos primarios de la infancia: el orgullo, el amor propio, el sentimiento de propiedad, el juego, etc. Aún en algunos países los reglamentos escolares fundan la disciplina en la aplicación de premios y castigos. En general, se hallan proscritos de todos los sistemas escolares los castigos corporales e incluso se aplican sanciones contra los maestros que los utilizan en sus clases. Pero se mantienen las demás sanciones mediante un sistema de *puntos* o *notas malas y buenas*, destinadas a influir en la aplicación, la conducta, la asistencia, etc., de los niños, permitiéndoles ganar puestos en la clase, obtener premios en metálico o en especie, figurar en el *cuadro de honor*, etc. El sistema escolar francés entre otros, conserva aún, en esencia, este tipo de disciplina en sus clases.

**Disciplina funcional.**- La disciplina *interna* responde a un concepto, no sólo distinto, sino opuesto, de educación. Y se funda en el principio, esencial para toda la organización de la escuela, de que el orden que es producto de la imposición, además de una inmoralidad es, a la postre, causa

de un desorden más profundo y de mayor duración y trascendencia. La disciplina interna exige, pues, como condición indispensable la conformidad del propio individuo. Por eso se llama interna, porque nace en lo más hondo del espíritu y es allí apetecida como una necesidad para el individuo y para la comunidad de que forma parte. La disciplina, en su forma de orden exterior, entonces, es tan sólo un resultado de una disciplina íntima en que las actividades del niño se adaptan espontáneamente, libremente, a los afanes de la escuela.

Ahora bien, esta disciplina que se funda en la libertad y, por tanto, en la autonomía del discípulo, rompe definitivamente con las formas externas y tradicionales de organización. No son precisos el silencio absoluto, la inmovilidad ni la atención puramente formal del niño para que pueda realizarse el trabajo fecundo de la escuela. No es necesaria tampoco la coacción de los premios y los castigos.

Esta concepción disciplinaria que podemos llamar *funcional* y también *autónoma* —la externa se conoce por la denominación de *heterónoma*— se plantea también el problema de las sanciones. Ahora bien, mientras que la pedagogía tradicional estudiaba esa cuestión desde el punto de vista de los intereses de la escuela, de la enseñanza y del maestro, es decir, de los factores escolares ajenos al niño, la nueva doctrina pedagógica la examina en relación con la vida infantil y con sus necesidades específicas.

Desde esta posición, que, según la frase de Dewey, revoluciona totalmente las teorías y los métodos de educación, la nueva escuela rechaza, como organización disciplinaria, todo sistema de premios y castigos. En primer lugar, porque carecen de toda eficacia en cuanto a la formación del escolar se refiere. Ni el castigo transforma al niño que se considera discol, inquieto, o desobediente, haciéndole adquirir hábitos de atención, de sometimiento o de quietud, ni menos aún el premio ejerce una influencia sobre el niño que lo recibe que mejore su inteligencia o su conducta. No se traduce, pues, en ningún beneficio para la simple instrucción. Por el contrario, produce un daño evidente a la educación de

la infancia. El niño que recibe reiteradamente un castigo, para libertarse de él y como reacción natural, simula una corrección exterior de los defectos por los que ha sido castigado. Esto es, que el castigo induce a los escolares a la simulación, la falsedad, la hipocresía, etc., defensas naturales del niño contra una disciplina que contraría sus más irreprimibles impulsos. Además es muy difícil que el premio y el castigo sean en todo momento justicieros, aunque tal sea la intención del maestro. Las acciones de los niños obedecen casi siempre a estímulos totalmente diferentes que las de los adultos, y al juzgar el maestro, con arreglo a su propio criterio, los actos infantiles, posiblemente interpreta con error y, por tanto, con injusticia el acto realizado. Pero además, en muchos casos, la aparente indisciplina de los escolares no obedece a causas voluntarias, sino a impulsiones morbosas de su organismo, a defectos de su constitución, a trastornos psíquicos, a dramáticas situaciones familiares, de las que el pobre niño es la primera víctima. El castigo entonces no sólo es injusto, sino cruel. Igualmente podemos decir del premio que en muchas ocasiones recae sobre niños de una inteligencia precoz, enferma por tanto, y a quienes, por estímulos de amor propio, se fuerza a una labor superior a sus resistencias orgánicas. ¿Y con qué rigurosa y exacta medida realiza un maestro la distribución de sus sanciones para adquirir la seguridad de que, en todos los casos, fue enteramente certera y justa su resolución? Un solo caso de error, de parcialidad o de injusticia trastorna no sólo la moral del que lo sufre, produciéndole una perturbación quizá decisiva para su vida, sino la disciplina de toda la clase, que habrá perdido la fe en las virtudes del maestro. Por estas razones la escuela actual rechaza los premios y los castigos como medios ineficaces y perturbadores de educación y proclama que no hay más disciplina que la interna, respetuosa de la naturaleza del niño dentro de un ambiente de trabajo...»

### Qué aprendemos\*

- «1. ¿Cómo se comunica la información? Aquí no nos interesan tanto las técnicas de presentación como el espíritu con que se comunica, ya sea del maestro a los alumnos o entre éstos. ¿Se estimula la prosecución de los estudios, o se la bloquea?
2. ¿Cómo participa el alumno? ¿Cuál es su actitud hacia la participación? ¿Cómo trabaja en relación con sus pares? ¿Le gusta elogiar, o poner en ridículo a otros? ¿Es hostil? ¿Está dispuesto a cooperar?
3. ¿Cómo participa el maestro? ¿Cuál es su actitud? ¿Es estimulante? ¿O desalentadora? ¿Es personal? ¿Impersonal? ¿Acepta las respuestas espontáneas del niño? ¿Las rechaza? ¿Sólo señala las cosas 'malas' en el trabajo del alumno? ¿Sólo las cosas 'buenas'?
4. ¿Qué formas de control de la clase se emplean? ¿Es un control tolerante o rígido? ¿Se utiliza el afecto como forma de control del aula? ¿Se utilizan los premios y los castigos? ¿La sanción del grupo? ¿El miedo? ¿El ridículo?

lo y la amenaza? ¿Se estimula el control del grupo de pares?

5. ¿Aprenden los alumnos lo que el maestro desea que aprendan? Se supone que si el maestro enseña matemáticas, el alumno aprende matemáticas. Sin embargo, por lo común aprende muchas otras cosas aparte del tema formal que se está enseñando. Por ejemplo, puede aprender a amar o aborrecer las matemáticas. Puede aprender a amar o aborrecer al maestro. Puede aprender que es superior o inferior a sus condiscípulos en matemáticas. Puede aprender que el único camino que le queda para sobrevivir en las matemáticas es trampear en los exámenes. La escala de ese aprendizaje complementario posible en cualquier aula es amplia(...)

6. ¿Qué clases de conceptos de sí mismos se crean en los alumnos? Cada uno de nosotros lleva en su mente un concepto de sí mismo que se ha formado desde los primeros años. Entre los factores que contribuyen a crear este concepto de sí mismo está la respuesta de los demás. Por ejemplo, si la respuesta de los demás nos dice que somos 'amistosos' y 'atrayerentes' como seres humanos, es probable que asimilemos este concepto, y que nuestro modo de vivir se ajuste a éste. Por el contrario, si la respuesta de los demás nos dice que somos 'inamistosos' y 'antipáticos' como personas, tendemos a aceptar este concepto y conformarnos a éste. Por consiguiente, el concepto que el alumno tiene de sí mismo es importante para su salud mental y su rendimiento escolar(...)

Consideradas en su conjunto, estas preguntas procuran establecer cuál es la acción que la sociedad del aula ejerce sobre el niño. Todo el peso de la creencia cultural acerca del rendimiento tal como se lo define en la escuela cae de improviso sobre el niño, y en el torbellino de esta lucha se están resolviendo importantes cuestiones de su vida(...)

---

\* BREMECK, Cole S. *Sociología de la educación*. cap. III, Buenos Aires, Grandes Tratados Paidós, 1977. pp. 39-40.



## Formas de aprendizaje\*

«El hombre aprende a través de todo su ser, esto es, a través de todo su organismo y su mente al mismo tiempo. No hay aprendizaje puramente motor, emotivo o intelectual. El ser humano aprende a través de toda su *realidad existencial*. Lo que hay es predominio de la motricidad, emotividad o intelectualidad en éste o en aquel aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje puede ser coordinado, en orden de complejidad, en tres formas: *motora, emocional e intelectual*.

1° *Forma motora* es la que evidencia los movimientos musculares y puede ser: *sensorio-motora* y *perceptivo-motora*.

a) *Sensorio-motora* es la que persigue habilidades motoras fácilmente automatizables y que pueden funcionar con un mínimo de control del pensamiento, como, por ejemplo, mantenerse de pie, gesticular, andar de un modo determinado, limpiarse los dientes, apretarse el cinto, etc.

b) *Perceptivo-motora* es la que se propone alcanzar habilidades motoras pero más sujetas al control del pensamiento; requiere elección de estímulos y está sujeta a pequeñas y constantes adaptaciones, como en el caso del dibujo, de la escritura a mano o a máquina, tocar el piano, usar ciertas herramientas o maquinarias, conducir vehículos, etc.

2° *Forma emotiva* es la que utiliza con mayor preponderancia la emotividad. Puede ser: *de apreciación, de actitudes e ideales, y volitiva*.

a) *De apreciación*: tiende a capacitar al individuo para sentir y apreciar la naturaleza y las diversas formas de expresión del hombre.

b) *De actitudes e ideales*: es también muy emotiva y procura alcanzar posiciones definidas que orienten el comportamiento. Las actitudes representan posiciones actuales de comportamiento, esto es, formas de re-



acción frente a circunstancias presentes, tales como la veracidad, la obediencia, la tolerancia, a honestidad, el respeto al prójimo, etc. Los ideales representan formas de comportamiento que deben ser alcanzadas, como puntos de convergencia de todos los esfuerzos del individuo. Los ideales se pueden situar en diversas esferas de los valores humanos, si bien los sectores más solicitados son el político, el filosófico y el religioso.

c) *Volitiva*: es la que se refiere al dominio de la propia voluntad, racionalización y socialización de los impulsos y deseos del ser humano. El aprendizaje volitivo tiene por objeto llevar al hombre a controlar su voluntad, de modo que no se convierta en un manotaje de impulsos egoístas. Tiende, asimismo, a po-

\* NERICI, Imideo G. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelus, 1973. pp. 218, 219.

sibilitar al individuo el mantenimiento de una conducta de firmeza cuando su voluntad flaquea, a fin de no ser explotado por sus semejantes.

3° *Forma intelectual* es la que utiliza preferentemente la inteligencia. Puede ser *verbal, conceptual y de espíritu crítico*.

- a) *Verbal* es la que se procura aprender de memoria o a reconocer nombres, fechas, hechos, relaciones, reglas, fórmulas, gustos, etc. Se puede decir que esta forma de aprendizaje utiliza la memoria mecánica.
- b) *Conceptual* es la que retiene hechos, relaciones y acontecimientos mediante la comprensión. Procura, así, fijar circunstancias y causalidades, pudiendo llegar a las abstracciones, definiciones o generalizaciones. Esta forma de aprendizaje apela en mayor grado a la memoria lógica y se refiere a los conocimientos de naturaleza teórica.
- c) *De espíritu crítico* esta forma otorga importancia a la asociación, comparación y análisis de ideas, circunstancias y hechos, a fin de extraer de ellos conclusiones lógicas, alejando en todo lo posible la influencia de la sugestión; es, en fin, la que se afirma en la reflexión y en el razonamiento.»



**¿Cuáles son las relaciones posibles de los maestros con sus alumnos?\***

«Podemos representarnos tres tipos de relaciones entre un maestro y sus alumnos: a) autoritaria, b) tolerante y c) democrática. Cada forma de relación produce un tipo distinto de situación dentro del salón de clases, que se caracteriza por sus resultados más o menos predecibles y lleva consigo implicaciones definidas que conciernen a la opinión del maestro sobre cómo aprenden los estudiantes. Además, un tipo particular de relación de un maestro

con sus alumnos presupone la relación correlativa del maestro con la cultura. Mientras que un maestro autoritario se considera como arquitecto o conservador cultural, los democráticos verán su papel cultural como el de líderes, para desarrollar *insights* con el fin de corregir o enmendar la cultura. Un maestro tolerante verá la cultura como un mal necesario y poco natural, que deberá pasarse por alto o neutralizarse hasta donde sea posible.

**Maestros autoritarios.** Un maestro autoritario ejerce un control firme y centralizado. Dirige estrechamente los actos de sus alumnos, realiza toda la planeación para la clase y da todas las órdenes. Además, les dice a los alumnos lo que deben pensar, así como qué hacer.

\* BIGGE, Morris. *Teorías de aprendizaje para maestros*. México, Trillas, 4a. reimpresión, 1979, pp. 350-353.

En una clase autoritaria, un maestro se considera como el único agente activo y a sus alumnos, como receptores pasivos de información e instrucciones.

En los experimentos sobre climas colectivos, realizados por Lippitt y White, se descubrió que los alumnos de los grupos autoritarios tendían a ser apáticos y dependientes y a demostrar poca capacidad para iniciar una acción de grupo. Cuando el líder abandonaba el salón de clases, no lograban realizar gran cosa. Aun cuando no parecía que resintieran mucho la dirección autoritaria, daban a veces muestras evidentes de hostilidad, expresada mediante actos agresivos hacia sus compañeros de grupo.<sup>1</sup>

**Maestros tolerantes.** Un maestro tolerante va al extremo opuesto. En realidad, no dirige en absoluto. Se encuentra presente y puede responder a las preguntas; sin embargo, esencialmente, deja que los estudiantes sigan sus propias iniciativas. Los alumnos deciden lo que desean hacer y cómo hacerlo.

En los experimentos de Lippitt-White, los alumnos del grupo de tolerancia se entendían unos con otros mucho mejor que los del grupo autoritario; demostraban tener menos tendencia a dirigir los resentimientos contra sus compañeros. Lograban realizar ciertos trabajos, pero actuaban con inseguridad; por ejemplo, pedían ayuda repetidamente y, después de concluir el experimento, expresaban su falta de satisfacción por su dirección.<sup>2</sup>

**Maestros democráticos.** En una situación democrática de enseñanza y aprendizaje, el maestro desempeña el papel de líder democrático del grupo. Su finalidad primordial es dirigir a sus alumnos en el estudio de problemas significativos en el campo de su enseñanza. Ese estudio supone un intercambio de evidencias e insights, el dar y tomar, con respeto para las ideas de los demás. En

un salón de clases democrático, las ideas del maestro están sujetas tanto a las críticas de los alumnos como del propio maestro, lo mismo que sucede con las ideas de los estudiantes. De esta forma, los alumnos y el maestro aprenden juntos. Aun cuando el maestro pueda ser una autoridad en su campo (y para poder enseñar bien, debe serlo), la situación se dispone de tal modo que se les anima a los alumnos a que piensen por sí mismos. De acuerdo con ello, un maestro democrático tendrá probabilidades de adoptar una posición con respecto al aprendizaje, en la que se haga hincapié en la intencionalidad de la conducta y de las experiencias humanas.

En los experimentos de Lippitt-White, los grupos democráticos daban muestras de tener una atmósfera más amistosa y confiada que los grupos autoritarios. Los miembros parecían tan capaces de dar muestras de reconocimiento mutuo entre ellos como los de los grupos de tolerancia; sin embargo, trabajaban a un nivel de eficiencia más alto y eran mucho menos dependientes del director que los grupos de tolerancia. Además, daban muestras de tener más iniciativa y trabajaban de manera más eficiente cuando el maestro se encontraba ausente, que los grupos autoritarios.<sup>3</sup>

Las relaciones tradicionales entre los maestros y los alumnos fueron siempre autoritarias. Hasta el presente siglo, los maestros tendían a ser déspotas, con frecuencia benévolo, pero de todos modos despóticos. Durante este siglo, el despotismo ha comenzado a desaparecer en los salones de clases; pero al ocurrir esto, su lugar ha sido ocupado generalmente por una tolerancia excesiva; o bien, quizá con mayor frecuencia, los maestros han llegado a alternar entre un despotismo amistoso y situaciones cercanas a la tolerancia. Hay ciertas razones por las cuales las relaciones constantemente democráticas pudieran sustituir a otros métodos autocráticos y de tolerancia. Rinde mal servicio a una nación que se esfuerza en dirigirse en sentidos democráticos, el mantener en sus salones de clase relaciones no de-

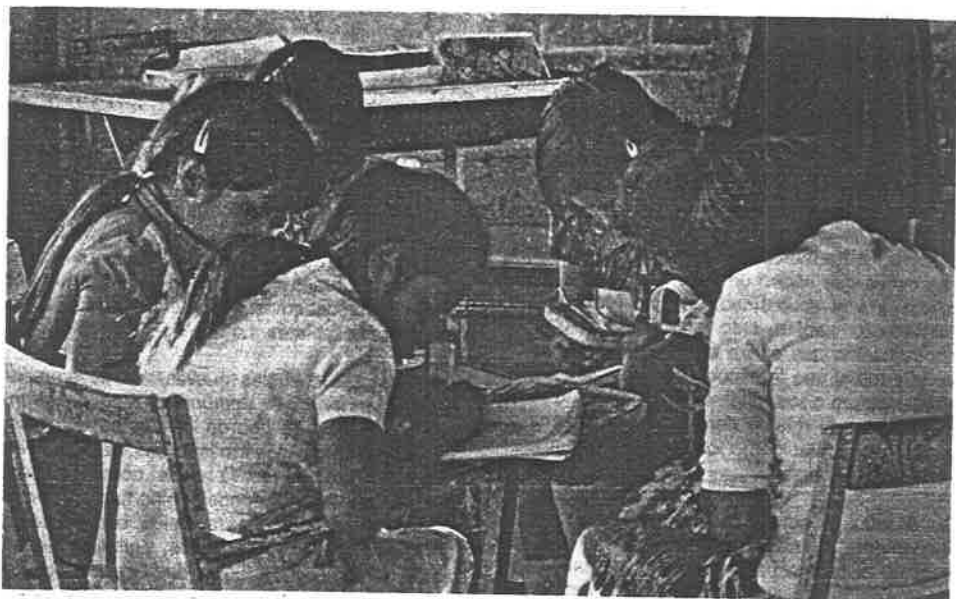
<sup>1</sup> Véase, de Ralph K. WHITE y Ronald Lippitt, *Autocracy and Democracy An Experimental Inquiry*, Nueva York, Harper & Row, 1960, pp. 51-55, 66-80.

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 55-58, 61-64.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 58-65.

mocráticas entre los maestros y los alumnos. Además, las evidencias de que se dispone en la actualidad indican que los alumnos aprenden probablemente de manera más eficiente en una clase democrática que en otra autoritaria o demasiado tolerante. Las situaciones democráticas de aprendizaje parecen producir más retención y una mayor transferencia. Así, aun cuando no hubiera razones en pro de las relaciones democráticas entre los maestros y los alumnos, la adopción general de esas relaciones permitiría que los contribuyentes, que llevan a costas la carga de la educación, obtuvieran algo más por su dinero.

En los últimos años y en muchos lugares, la idea de las escuelas y las clases democráticas ha llegado a tener una mala reputación. Hay dos razones básicas, aunque poco afortunadas, para eso: a) *las personas mal informadas han llegado a confundir con frecuencia las situaciones de tolerancia excesiva con las democráticas*; no obstante, los maestros verdaderamente democráticos no tienen nada en favor de las clases demasiado tolerantes y consideran que es trágico que un educador llame 'democrática' a una clase sin control ni dirección, y b) *los significados de los términos democracia y democrático se han pervertido*. Al aplicarse a la enseñanza, con frecuencia se han interpretado en el sentido de 'fácil', 'blando' o 'indisciplinado'; sin embargo, de hecho, dejando margen para la madurez y las capacidades de los estudiantes, un grupo democrático puede trabajar al nivel máximo que lo permita la salud, y su modo de operación puede ser tan riguroso como el que caracteriza a cualquiera de las investigaciones científicas (...)



Del mismo modo, a la disciplina autoritaria que se apoya en los reglamentos del adulto y los castigos, se la ha tratado de substituir por una iniciación progresiva en el uso racional de la libertad, de la iniciativa personal o de grupo, una participación consciente en la elaboración de las reglas y reglamentos necesarios a toda vida colectiva y a todo trabajo, pues no hay duda que esa introducción a la responsabilidad debe desarrollarse de acuerdo con la evolución psicológica del niño.

En el extranjero, son inspiraciones anglosajonas las que han servido a menudo como estimulantes. Se han transmitido en nuestro país por intermedio de Demolins y de la *Ecole des Roches*. La escuela soviética hace hoy del 'colectivo' infantil uno de los instrumentos esenciales de la educación comunista y el medio más conveniente para realizar una disciplina consciente. Las ideas de Makarenko sobre ese plano son universalmente conocidas.

Se comprende difícilmente que esta ambición de hacer de la disciplina voluntaria, del dominio y gobierno de sí mismo y del ejercicio de la solidaridad una de las metas de la educación moderna, haya podido ser interpretada de una manera caricaturesca como conducente a la anarquía, a la ausencia de orden y de emulación, ya que ella substituye a la emulación egoísta y celosa, por la verdadera emulación, es decir, la emulación respecto de sí mismo, y la emulación para un resultado común, portadora de verdaderos valores morales, individuales y sociales. Ella subordina el orden y el reglamento a un acuerdo interior y voluntario, sin el cual sólo hay apariencia de disciplina.

Tales enfoques han podido existir en ciertas familias o en ciertas escuelas. Rousseau mismo, luego de su condenación vehemente de un régimen escolar basado sobre 'la emulación, los celos, la envidia, la avidez, el vil temor', agregaba: 'Se han probado todos los instrumentos, menos uno, el único

## Autonomía y socialización del niño\*

«Paralelamente al movimiento de individualización de la enseñanza, se ha desarrollado una corriente pedagógica cada vez más fuerte que desea hacer asumir a la escuela su función de socialización y de preparación para una vida social más conforme a las condiciones actuales de vida. La escuela siempre ha ejercido esa función, pero de una manera más conforme con los sistemas autoritarios del pasado que con los regímenes que hacen un llamado a la responsabilidad y a la solidaridad. Los pioneros de ese movimiento habían sido sorprendidos por la contradicción que existe entre el régimen escolar y la moral que la escuela enseña. 'Se les ensalza siempre a los niños los beneficios de la libertad, pero al mismo tiempo se los adiestra a pensar y a actuar como los súbditos de un tirano' escribía Foerster.

Se ensalza la solidaridad, la fraternidad, y se fundamenta el trabajo escolar sobre el trabajo egoísta, cada uno para sí y contra todos, sobre la emulación individual, la falta de libertad, la ausencia de responsabilidad y de iniciativa con respecto a la colectividad escolar, la dependencia con respecto a un saber y a un orden impuestos por el adulto. Luego, bruscamente, los jóvenes son lanzados en la vida libre y responsable, sin que hayan hecho el aprendizaje real de la libertad y de la solidaridad. ¿Por qué extrañarse entonces que hagan de ellas un mal uso?

Pues la vida adulta y el régimen democrático suponen todas esas virtudes de iniciativa, de disciplina voluntaria, de responsabilidad personal y de solidaridad. Si el civismo es tan raro hoy, si el bien común interesa realmente tan poco a la gente, ¿no tiene la educación su parte de responsabilidad en ello?

Por eso la Carta de la Educación Nueva afirma en su quinto principio: 'La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser reem-

plazada por la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad'. Y Ferrière: 'Si se parte del principio de que el trabajo activo y personal se encuentra por sobre todo, debemos resignarnos a la autonomía de los escolares. Lo uno no va sin lo otro'.

En todas las escuelas nuevas, *self-government* u *organización de la comunidad o cooperación*, con predominio de uno de los dos aspectos según el caso, han desarrollado sus efectos diversos: organización de la clase como una sociedad en miniatura donde el niño hace el aprendizaje de las relaciones sociales, con consejos de alumnos, elección de jefes, vigilancia de los estudios como en la 'Ecole des Roches' por los capitanes', pequeñas responsabilidades extendidas de uno a otro según la edad, trabajos de equipo o actividades colectivas en las cuales el aporte de cada uno se confunde en un resultado común con el aporte de los demás, etc.

Una insistencia particular ha sido aplicada unas veces sobre la enseñanza y otras veces sobre la vida social. Cousinet extrajo de ello toda una organización del trabajo escolar basado en el trabajo en grupos. Las *Cooperativas escolares*, según Profit, han creado poco a poco todo un sistema de organización de la vida escolar y del trabajo que ha obtenido un éxito extraordinario. Freinet ha combinado trabajo individualizado, trabajo de equipo y práctica cooperativa.

\* GAL, Rogel. *El estado actual de la pedagogía*. Buenos Aires, Kapelus, 1967. pp. 79-84.

precisamente que puede tener éxito: la libertad bien regulada, pues no hay que confundir la licencia con la libertad'. Si se admite que la libertad es hacer, no lo que a uno le place, sino lo que se debe hacer, y que su corolario es precisamente la responsabilidad respecto a sí mismo y a los otros, que una escuela apoyada sobre esos principios debe ser aún más organizada que las otras, se evitan esos errores. También lo entendió así María Montessori cuando escribía: 'Cuando la libertad y la disciplina se desarrollan juntas, la una inseparable de la otra, resultado y control una de la otra, no es solamente posible sino necesario y natural el aliar la disciplina y la libertad'. Asimismo, el esfuerzo de individualización y el esfuerzo de socialización deben marchar a la par como lo hacen en el desarrollo psicológico del niño. Pues si no hay solidaridad ni disciplina reales sin adhesión consciente y voluntaria del individuo al grupo, no hay progreso del grupo sin llamado a la crítica, a la iniciativa y a la creación individual y colectiva.

### Una pedagogía de la superación

Hemos tratado de poner en orden a esas tendencias heteróclitas en apariencia y hasta contradictorias de la pedagogía contemporánea: educación sensoria e intelectual, juego y trabajo, educación concreta y libresca, interés y esfuerzo, libertad y disciplina, individualización y socialización, instrucción y educación. El problema más urgente en el plano metodológico es el de armonizarlos en una pedagogía total y el de sobrepasar esas contradicciones aparentes. Se descubrirá que la formación del carácter es tan necesaria para el éxito de la enseñanza como la instrucción misma, que el llamado a la afectividad por el interés es para el individuo una fuente de esfuerzos y de unidad, que el logro de la forma deductiva es el término normal de los descubrimientos inductivos, y en fin, que la formación de un ser autónomo, dotado de espíritu crítico y de iniciativa, capaz de determinarse y de disciplinarse a sí mismo, de someter sus intereses y sus puntos de vista particulares al interés general, es tan necesario a la vida colectiva y al progreso de la sociedad, como la experiencia de la solidaridad y del trabajo en común lo es al individuo.

Tal es, por otra parte, la contradicción esencial de la pedagogía: traer al niño las riquezas del pasado transmitir la herencia de éste durante el tiempo de su juventud, para que él pueda tomar la continuación de las generaciones anteriores en el punto al cual éstas han llegado. Pero el mejor recurso para proseguir este esfuerzo que, por medio de la educación, hace solidarias a las generaciones, es aún más el de hacerle realizar sus propios descubrimientos, pues nada resulta mejor para el desarrollo de un ser que lo que es adquirido, construido por las fuerzas mismas de ese ser, ya que el querer ayudarlo sin tomar precauciones psicológicas puede llegar a sofocar la personalidad. Hay como una relación aniquiladora entre el adulto y el niño, el maestro que sabe y el alumno que aún ignora. Esa relación, si uno se descuida, puede ser destructora de todo pensamiento y acción personales. La pedagogía moderna debe esforzarse en hacerla positiva, en saber aportar y desaparecer cuando sea conveniente, en ayudarla sin sustituirla.

Lo ha hecho quizás con cierta incoherencia: en la preocupación de remediar los defectos del sistema antiguo o de satisfacer nuevas necesidades, los innovadores, como hombres de acción que eran y que debían ser, se lanzaron a realizaciones parcelarias y en direcciones muy diversas, a veces contradictorias. Sobre todo surgió la multitud de discípulos bien intencionados que tendió fácilmente a paralizar las prácticas y los principios más vivientes. Hay en fin el lejano público de los maestros a quienes se ha hablado sólo teóricamente de esos métodos nuevos, o el de los padres que nunca han oído hablar de ellos, pero que sienten que los niños de hoy no pueden ser ya educados como los de antes.

Y la tentación de dedicarse a los juegos de la lógica impenitente del 'sí' y del 'no' ha sido fuerte. Se ha creído demasiado que los métodos nuevos consistían simplemente en hacer todo lo contrario de lo que se hacía hasta entonces. Desgraciadamente, la libertad anárquica no vale más que la educación forzada; el método activo no significa el abandono del niño a él mismo, y el llamado a lo concreto, a la ex-



perencia de la vida, no implica el desprecio al libro o a la abstracción.

Puesto que la concepción tradicional consistía en considerar a la infancia como un estadio sin valor propio, transitorio, carente de otro papel que el de preparar la edad adulta, se lo ha proclamado como el estado maravilloso en el cual había 'que permitirle residir lo más posible'. Como la pedagogía antigua veía sobre todo la meta a alcanzar, se proclamó la revolución copernicana de la educación, que colocaba al niño en el centro de las preocupaciones pedagógicas. Y esto es justo en la medida en que siempre hay que tomar como punto de partida al niño, lo que es, lo que puede y sus intereses más fecundos. Pero se volvía falso y peligroso ver únicamente al niño y olvidar el resultado, que es, sin embargo el conocimiento, el espíritu, y la vida como adulto. El momento ha llegado, no diré de conciliar, sino de sobrepasar esas contradicciones y de reunir lo mejor de los descubrimientos del pasado con el indiscutible aporte de los métodos nuevos.»

### El maestro en la dinámica de grupo\*

«En la formación espontánea de grupos, resulta particularmente ilustrativa la anécdota que el señor Prof. Don Luis Alvarez Barret —destacado maestro mexicano— narró ante el Seminario de Educación para Directores e Inspectores, realizado en Pátzcuaro, Mich., en 1962. He aquí la anécdota:

En la ciudad de Campeche, cuando Alvarez Barret era un niño, se organizó extraescolarmente un grupo que perseguía, como aventura infantil y como expresión en contra de la autoridad, robar sandías en un huerto.

El jefe del grupo era, no el más estudioso precisamente, sino el más astuto, ágil y fuerte.

Se nombró, para el hurto de sandías, a otro niño que era capaz de correr cargando las frutas hasta un sitio alejado del huerto. Otro niño fue comisionado para 'pelear' en caso de ser necesario, con alguien que llegara a sorprender al grupo en plena actividad. Cada niño fue designado para desempeñar un importante puesto.

Al llegar al niño Luis Alvarez Barret —de constitución física débil, no apto para la lucha ni para la carrera el grupo deliberó. No podían excluirlo, y después de un cambio de impresiones, el niño Luis fue comisionado como vigía en un sitio estratégico. En nuestro país, a la persona que se destina a este menester, se le indica que debe 'echar agua'.

Los dos ejemplos que anteceden, deben ser tomados muy en cuenta por los maestros, a fin de integrar equipos de estudio sobre la base del conocimiento de la dinámica de grupo.

*Uno de los más importantes aspectos de la vida del grupo, es el que respecta al clima que el maestro forma para el desenvolvimiento colectivo de los niños. (Democracia, autocracia, o 'laissez faire').*

Sobre este particular, Lewin, Lippitt y White han realizado unos experimentos sobre el 'clima social'. Establecieron dos clubes e indujeron en cada uno de ellos un 'clima social' de democracia y autocracia respectivamente. Con posterioridad, provocaron tres 'climas', a saber: democracia, autocracia y *laissez faire* (dejad hacer).

Cada grupo estaba compuesto por cinco niños igualados en edad, inteligencia y status físico y socio-económico, y se tenía una consideración particular por las relaciones sociales que se desarrollaban en el seno de los grupos en cuestión. La conducta de cada grupo se determinaba por unos líderes especialmente adiestrados. El líder democrático cooperaba con los miembros del grupo y estimulaba sus decisiones y discusiones. El líder autocrático tomaba todas las decisiones por sí mismo y daba órdenes a los miembros del grupo. El líder 'laissez faire' permanecía pasivo, permitiendo que los niños hicieran lo que mejor les pareciera. En realidad, cada líder creaba el 'clima social de su grupo'. En el grupo democrático los niños establecieron mutuos lazos amistosos. El sentimiento de pertenencia al grupo era más fuerte en el grupo democrático que en el autocrático. El grupo democrático, como un todo, poseía una mayor potencia, y los niños de tal grupo se mostraban menos agresivos entre sí. En el grupo autoritario los niños eran más bien agresivos: atacaron a un niño y esta 'cabeza de turco' tuvo que abandonar el grupo. El clima social de 'laissez faire' fue instaurado por un líder que permitió a los niños hacer lo que quisieran, ofreciéndoles muy poco estímulo y dirección. La cohesión de este grupo era muy baja y su eficacia limitada.

Desde una perspectiva que concierne a las decisiones del grupo, Lewin realizó otro importante e ilustrador experimento:

Con un grupo de amas de casa, de coeficiente intelectual medio, formó un grupo en el cual se trató de cambiar unos hábitos alimenticios establecidos. Se utilizaron dos métodos: conferencias y discusiones. Un estudio posterior mostró que sólo un tres por ciento de las amas de casa participantes en el grupo de conferencias había modificado

\* CERNA, Manuel M. *La personalidad del maestro*. 2 ed. México, Oasis, 1973. pp. 145-147.

sus hábitos alimenticios en comparación con el 22 por ciento que los cambió a consecuencia de las discusiones de grupo. (Estos experimentos se citan en 'Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología', obra mencionada, por Benjamín B. Wolman, págs. 564 y 565.)

*Los maestros, deben tomar muy en cuenta que la dinámica de grupo, para la obtención de los resultados más deseables, preconiza el desenvolvimiento armónico del educando, en un 'clima social' de verdadera democracia. En este clima, el maestro se constituye en el promotor de actividades, encauzador de intereses, guía experimentado en el aprendizaje de sus alumnos y a la vez, los educandos se constituyen en los principales agentes de su propio aprendizaje.»*

FUENTE: Volumen Pedagogía: Bases Psicológicas, del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. México, Agosto de 1982.

ANEXO No. 5

CASO B

Una clase de primaria.

El grupo está organizado por equipos de seis alumnos. Cada equipo cuenta con cochecitos, unas canicas, una pelota y un tren.

Ao. Maestro, ¿qué vamos a hacer con las cosas que trajimos?

M. ¿Qué se les ocurre que podemos hacer?

Aa. ¡Jugar!

M. Bueno, cada equipo juegue con su material (los diferentes equipos juegan, simulando carreras de coches, transportación de mercancías con el tren, a las canicas, aventar y agarrar la pelota, etc.).

¿Alguno de los equipos me quiere contar a qué jugaron con el material?

Ao. Nosotros jugamos a que conducíamos el tren cargado de animales para llevarlo a un rancho.

Aa. Nosotros jugamos a las canicas.

Aa. Nosotros a aventarnos la pelota.

Ao. Nosotros también jugamos a las canicas.

Ao. Con los cochecitos jugamos a las carreras.

Aa. En nuestro equipo cada uno jugó con lo que quiso, Manuel con el carrito, Lupita y yo con la pelota, Roberto con el tren y Gerardo y Juan con las canicas.

M. ¿Y todas esas cosas con las que jugaron se movieron, cambiaron de lugar?

As. ¡Sí!

M. ¿Por qué creen ustedes que se movieron? Cada equipo va a discutir sobre esto y después lo comentamos en el grupo. ¿Les parece?

As. ¡Sí!

(En el equipo de los osos)

Ao. Se movía el coche porque lo empujábamos.

Ao. Sí, pero a veces yo lo manejaba y también se movía.

Ao. Y cuando chocaron se fueron para otro lado, ustedes que jugaron con la pelota ¿por qué se movía?

Aa. Porque Isabel me la aventaba.

(Equipo las estrellas)

As. Pues porque para pegarle a las canicas hay que tirar con otra.

Ao. Sí, cuando yo tiré desde la rodilla y les hice "chirras", las otras canicas se movieron.

(Equipo las panteras)

Aa. Yo creo que algo hace que se muevan.

Ao. Pos' sí, nosotros, ¿no ves que nosotros aventamos los

coches?

Aa. ¿Y qué tal cuando chocaron?, los coches se movieron también.

Aa. Pero si Juan no lo hubiera empujado no chocan.

(Equipo los soles)

Ao. Cuando hicimos que el tren se moviera fue porque Raúl lo iba manejando.

Ao. Pero este Julio también lo empujó, cuando fue a dar debajo del escritorio, y también se movió.

Aa. Yo creo que la pelota se movía porque Gerardo me la aventaba y yo se la aventaba a él.

Ao. Yo creo que las cosas se mueven porque alguien las empuja, o avienta.

(Equipo los halcones)

Ao. Yo vi que Juan aventaba el coche con el dedo, no le pegaba muy fuerte porque si no se salía de la carretera.

Aa. Entonces Juan hizo que se moviera.

(Equipo los piratas)

Aa. ...pero si Rubén no avienta la pelota, pues no se mueve.

Ao. Entonces alguien tiene que mover las cosas.

Aa. Pero un perro camina solito, ni modo que alguien lo esté empujando para que camine.

Ao. Bueno, pero el perro está vivo y las cosas no, es como que si para que tú camines te tenemos que aventar, o que las cosas se muevan solitas...

Ao. Pos' no, porque...

M. Bueno, vamos a ver ¿qué equipo quiere hablar?

(Algunos alumnos levantan la mano)

A ver, el equipo de los halcones.

Ao. Nosotros creemos que las cosas se mueven porque alguien hace que se muevan.

M. Otro equipo.

Aa. Nosotros creemos que las cosas se mueven porque las empujamos, o las aventamos.

(Otro equipo)

Ao. Pensamos que no siempre es una persona la que hace que las cosas se muevan, a veces puede ser algo.

Aa. (De otro equipo). No entiendo.

Ao. Sí mira, porque vimos que cuando las canicas hacían "chiras" se movían solitas y se iban para otro lado.

M. ¿Entonces qué podemos concluir?

Aa. Que se necesita una persona para que se muevan las cosas.

M. ¿Están de acuerdo con lo que dice Isabel?

As. (Algunos) no, sí, no, sí.

M. A ver el equipo de los piratas.

Ao. Nosotros ahorita estamos viendo que no siempre se necesita una persona, porque por ejemplo los perros caminan solitos, no los tenemos que empujar para que se muevan.

Aa. Sí, pero vimos que el perro está vivo y las cosas no; entonces para que las cosas se muevan, algo las tiene que empujar, o aventar para que se muevan.

M. Entonces se necesita algo para mover las cosas, sea persona o no, ¿están de acuerdo?

As. ¡Sí!

M. Bueno, y ese algo ¿Qué hace para mover las cosas?

As. Lo empuja, lo avienta, lo toca, hace que choque, lo maneja...

M. ¿Entonces, ese algo tiene que tocar las cosas para que se muevan?

As. ¡Sí!

M. Y ¿habrá cosas que se puedan mover sin que se toquen?

As. (Se quedan pensando, no dicen nada).

M. ¿Nunca han hecho el experimento de los papelitos?

Aa. Sí, sí, maestro, yo lo hice con la maestra Rosita.

M. A ver, Alicia, no nos quieres platicar cómo lo hiciste.

Aa. Agarrábamos una pluma y la frotábamos en el cabello y luego lo acercábamos a los papelitos, movíamos la



pluma y los papelitos también se movían.

Ao. ¡Ah, ya me acordé! Mi papá también me lo enseñó, pero él lo hizo con una regla.

M. ¿Ustedes creen que con un globo lo podemos hacer?...  
¿lo quieren intentar?

As. Sí, sí.

(M. reparte globos y cada uno infla el suyo).

M. ¿Lo tienen ya inflado? ¿y sus papelitos?

As. Sí.

M. Bueno, ¿qué hacemos ahora?

Ao. Nos sobamos la cabeza con el globo y luego lo ponemos cerquita de los papelitos.

As. (Realizan el experimento).

Ao. ¡Se mueven! y no los toca el globo.

M. ¿Saben de alguna otra cosa que haga mover objetos sin tocarlos?

Ao. ¿Con un imán, maestro?

M. Aquí tengo uno, y algunos clavitos también, ¿no quieres, Rubén, mostrarle a tus compañeros cómo se mueven los clavos con el imán?

Ao. (Pasa al escritorio).

M. Pueden acercarse, los que no vean bien.

Ao. (Realiza el experimento y los demás observan).

Aa. Se le quieren pegar al imán.

M. Bueno, acabamos de ver que hay algunas cosas que se

mueven porque algo las toca para empujarlas, manejarlas o aventarlas; y otras cosas que se mueven influenciadas por otra cosa que no las toca, como la pluma, el globo...

Ao. La regla, maestro.

M. ...la regla y el imán. Pero parece que de todas formas las cosas se mueven por algo. Pues bien, a ese algo que hace que las cosas se muevan se les llama fuerzas; aquellas fuerzas que tocan los objetos para que se muevan se les llama fuerzas de contacto y las fuerzas que mueven los objetos sin tocarlos se llaman fuerzas a distancia.

Ao. Maestro, ¿lo vamos a escribir en nuestro cuaderno?

M. Sí, traten de explicarlo con sus propias palabras. Cada equipo elabora el trabajo. Después leeremos el trabajo de cada uno de los equipos. Si todos estamos de acuerdo, lo podemos escribir en nuestro propio cuaderno ¿de acuerdo?

s. ¡Sí! (cada equipo saca su hoja y empieza el trabajo).

Ao. ¿Cómo le ponemos?

Aa. Fuerza es (...)"

FUENTE: Pedagogía: Bases Psicológicas, del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional. México, Agosto de 1982.