



✓
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION
QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA
METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO
COMPRENDA LA LECTURA.

2604 MARIA CONCEPCION BONILLA SIERRA

2603 MARIA ESPERANZA BONILLA SIERRA

2601 OFELIA BONILLA SIERRA

INVESTIGACION DE CAMPO
CON ENFOQUE PARTICIPATIVO
P R E S E N T A D A
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA
GUADALAJARA, JAL. OCTUBRE DE 1987

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 11 DE NOVIEMBRE DE 1987.

C. PROFE.(A). MARIA CONCEPCION BONILLA SIERRA
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: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA", opción INVESTIGACION DE CAMPO CON ENFOQUE PARTICIPATIVO, a propuesta del asesor pedagógico C. ANA MARIA HUERTADO 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.



F A V O R A B I L M E N T E

Eugenia Figueroa Mascorro
MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO

SECRETARÍA DE LA COMISION DE EXAMENES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE MEXICO DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA
UNIDAD SEAD
GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 11 DE NOVIEMBRE DE 1987.

C. PROFRA.(A). MARIA ESPERANZA BONILLA SIERRA
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: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA", 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 E. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

F I N T A M E N T E



Profra. Ma. 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. PROFE.(A). OFELIA BONILLA SIERRA

P R E S E N T E

En la calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA", 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 K. Jarado 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.

COMISIONADO PEDAGOGICO MAESTRO
 UNIDAD SEAD
 GUADALAJARA

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

DEDICATORIA

A Claudia, con agradecimiento por su sacrificio

A la memoria de nuestra Madre.

A Pepe, que con su apoyo hizo posible la realización de este trabajo.

A los maestros de la Unidad 141,
Universidad Pedagógica Nacional,
que aportaron sus conocimientos
y experiencias a nuestra prepa-
ración profesional.

Al Profesor Víctor M. Rosario
Muñoz, asesor técnico de esta
investigación. Nuestro recono-
cimiento y admiración.

INDICE

Página

INTRODUCCION.....	1
JUSTIFICACION	5
OBJETIVOS	7
METODOLOGIA	8
I. DESCRIPCION Y AUTODIAGNOSTICO DE LA PROBLEMÁTICA ...	17
A. Concepción sobre la problemática y problema cen tral	18
1. Práctica docente	20
2. Problema central	25
B. Análisis de la información obtenida en la inves tigación y autodiagnóstico	27
1. Determinación y reconocimiento del área de - investigación	28
2. Descripción de los instrumentos seleccionados para recabar datos.....	30
3. Investigación de la problemática	32
4. Interpretación de datos	50
5. Autodiagnóstico	54
II. FUNDAMENTACION TEORICA DEL PROBLEMA	57
A. Marco de referencia	58
B. Teoría pedagógica adoptada	60
C. Fundamentación teórica del problema elegido	69

III. FORMULACION DEL PROBLEMA Y PROPUESTA DE SOLUCION ...	75
A. Planteamiento del problema docente	78
B. Propuesta pedagógica	83
IV. ORGANIZACION Y REALIZACION DE LA PROPUESTA	90
A. Generalidades	91
B. Organización del equipo docente. Especificación de tareas	98
C. Descripción del proceso de investigación	106
1. Consideraciones generales	106
2. Involucramiento de los participantes en la in- vestigación	110
3. Reflexión sobre algunos aspectos de la prácti- ca docente e intercambio de experiencias	115
4. Información teórica de temas generadores	142
5. Proceso de evaluación participativo	157
D. Modelo teórico de la propuesta pedagógica	169
1. Proceso seguido para la obtención del modelo. Líneas conceptual y metodológica	169
2. Proyección de la propuesta	176
CONCLUSIONES	177
BIBLIOGRAFIA	182
GLOSARIO	185
ANEXOS	187

INTRODUCCION

En un mundo de constantes cambios provocados por: las necesidades humanas, por el deseo de superación del hombre, por los adelantos tecnológicos, ... la educación no puede quedarse rezagada; esta obligada a la búsqueda de alternativas que pretendan su continua transformación, teniendo como finalidad superar el quehacer educativo.

Como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y como maestros en el servicio de la docencia, nos interesamos en analizar la problemática educativa en que laboramos, de lo cual surgió el proyecto investigativo sobre las concepciones de aprendizaje y educación, que le permiten al maestro una propuesta metodológica para que el alumno comprenda la lectura.

La metodología elegida para llevar a cabo este proyecto, es la investigación participativa, siendo esta metodología la más adecuada para investigar en el campo de la educación, ya que, el proceso educativo no se da, en los individuos, aisladamente, sino que, es un proceso social; la interacción de los elementos involucrados en el proceso educativo, generará mejores resultados al investigador en este campo. Conocer la realidad educativa, implica accionar, o sea, participar activamente, sobre ésta, despertando el interés por conocer, para comprender y transformar, y no conocer por conocer, desligado de un interés práctico.

La metodología participativa, permite un acercamiento por parte

del profesor a su realidad, desde su punto de vista, no del de los investigadores educativos que no tienen contacto directo con los grupos escolares; también permite generar un conocimiento significativo para la práctica educativa. Al realizar esta investigación, estamos partiendo de la realidad concreta de nuestra práctica docente.

Para desarrollar un proyecto en la perspectiva participativa, se van a seguir ciertos lineamientos generales que nos lleven a la realización de las fases del mismo.

Al iniciar nuestro proyecto, surgen dos interrogantes: ¿qué papel juega la organización grupal en la formulación del proyecto?, ¿hasta qué grado es importante el conocimiento de la realidad en la constitución de un proyecto sobre la problemática educativa?

Para responder a la primera interrogante, consideramos que el trabajo con individuos aislados es estéril y contradictorio, como dice Gilberto Vejarano en su compilación "La participación social y los procesos de desarrollo rural" 1983; "para realizar una investigación, se debe tener como referencia sujetos organizados o en posibilidades concretas de organización".

La segunda interrogante la contestaremos diciendo: que el conocimiento de la realidad en la cual se va a investigar, es imprescindible, porque la realidad, influye en la problemática docente, y, dentro de la misma problemática, partiendo de la realidad, buscaremos propuestas alternativas de solución a los problemas planteados.

Una vez organizado el equipo docente, se distribuyeron comisiones para realizar las actividades; procedimos a la recopilación del material y los datos; para tener un panorama general sobre la problemática, se programó, también, un plan de trabajo definido, determinando horarios y actividades a realizar.

En la segunda fase del proyecto, se exponen las ideas del equipo docente sobre la labor educativa, y el marco de referencia que se tiene sobre la docencia; se explicita la teoría adoptada, que constituye el marco teórico, en el que se apoyó la investigación; se hace mención sobre la relación: maestro-alumno, maestro-escuela, escuela-comunidad.

De acuerdo al problema, consideramos la teoría de la evolución y desarrollo de las funciones cognitivas, la Psicogenética de Jean Piaget, de la cual se tomaron las ideas más adecuadas a la comprensión de un conocimiento, basándonos en que la actividad del alumno, es un elemento necesario en el proceso educativo.

En la tercera fase del proyecto, se llegó a la formulación del problema, después de realizar una serie de actividades como: la observación directa y el análisis de nuestra práctica docente; en esta fase, se dan a conocer la justificación y los objetivos del proyecto, terminando el trabajo con una propuesta pedagógica cuya finalidad es modificar las concepciones actuales de los maestros involucrados, respecto al aprendizaje y educación, que les permitan una propuesta metodológica para que el alumno comprenda la lectura.

La cuarta fase se inició con el replanteamiento de la propuesta pedagógica y la elaboración de un cronograma de actividades, para la puesta en marcha del proyecto, la pretensión de esta fase fue analizar y dar propuestas alternativas para el cambio de conceptualización de los profesores involucrados partiendo de su experiencia.

Como punto medular en esta fase contemplamos la autocrítica y reflexión sobre algunos aspectos de la práctica docente.

Se analizaron lecturas de temas relacionados con la adquisición de la lecto-escritura y la comprensión de la misma, tratando de hacer llegar nuevos conceptos a los profesores.

Se implementaron estrategias, a través del desarrollo de las actividades del taller, para hacer atractivo y eficaz el trabajo.

La evaluación estuvo presente en el desarrollo de la investigación.

Este trabajo, como toda investigación; culminará con la construcción de un modelo teórico de la propuesta pedagógica que contemplará la interrelación de las líneas conceptual y metodológica. Así como la proyección hacia otros contextos, para contribuir de alguna manera al avance en este tipo de investigaciones.

JUSTIFICACION

Mediante el análisis de nuestra práctica docente y la investigación de campo realizada, encontramos múltiples causas que motivan la incomprensión de la lectura, entre las más significativas encontramos la metodología aplicada por los maestros en la enseñanza de la lecto-escritura, la aplicación de lineamientos pedagógicos memoristas y mecanistas. Luego de haber analizado las causas, llegamos a la siguiente hipótesis.

La acción del profesor, en la enseñanza y aplicación de la lectura, es determinante en la comprensión de la misma por parte de los alumnos.

Justificamos el desarrollo de este proyecto investigativo hasta su carta fase, organización y realización de la propuesta, en virtud de que existen pocos estudios teóricos sobre la temática que nos ocupa, y sintiendo la necesidad de investigar sobre la realidad educativa.

El problema elegido tiene su importancia social ya que contribuye al desarrollo integral del educando, que forma parte de un grupo y que, en un futuro se integrará a la máquina productiva de una sociedad, en la cual participará en su desarrollo y superación.

Los profesores con su reconceptualización cíclica, formarán alumnos críticos de la realidad que vivan, fomentarán su capacidad para encontrar formas e instrumentos que le permitan superarse logrando su de

sarrollo integral.

OBJETIVOS

Estimamos conveniente realizar este proyecto investigativo, para entender mejor las dificultades que gran parte de la población escolar enfrenta respecto a la comprensión de la lectura.

Basándonos en la importancia que representa el maestro dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y primordialmente en el aspecto de la adquisición de la lecto-escritura, pretendemos llevar a un grupo de profesores involucrados en la investigación, a la búsqueda de alternativas que apoyen la reconceptualización que sobre aprendizaje y educación tengan, así como a la constante reflexión de su práctica docente.

A través del desarrollo de las fases de la investigación, el grupo se involucrará en el contexto escolar para el análisis de la problemática docente en su propia realidad educativa, ya detectado el problema, comprender que la experiencia docente influye en el marco de referencia personal que el maestro tiene sobre práctica educativa.

El objetivo de incluir lecturas de temas generadores fue propiciar en el maestro el interés por la actualización pedagógica y psicolingüística que apoyen su reconceptualización de su hacer educación.

METODOLOGIA

La práctica docente es un proceso eminentemente social, no debe realizarse a puerta cerrada y que sus resultados queden dentro del aula solamente, sino que su proyección debe llegar a la comunidad, dado que el hacer educación parte de una necesidad social, en este sentido es importante la vinculación práctica docente-investigación, sin olvidar el contexto socio-histórico en el que se da. La práctica docente inmersa en un contexto muy definido y en constante cambio, se obliga a adecuarse al momento histórico en el que se va a aplicar, a estar en - continua transformación.

No es posible cambiar la práctica educativa a través de decretos o iniciativas oficiales por muy novedosos o eficaces que éstos puedan parecer si no existe:

- La conciencia de la naturaleza de la docencia.
- Las condiciones de formación y flexibilidad para el cambio en quienes tienen que implementar las acciones para efectuar las transformaciones deseadas.
- Los recursos para realizar en forma adecuada el proceso.

El educador como sujeto inmerso en la docencia, y por ende en la investigación, es el agente esencial de la transformación de su práctica docente que repercutirá en el cambio social del contexto en el cual trabaja, se le exige la participación activa y reflexiva apoyada en su experiencia, ejercitando la crítica puede llegar a un conocimiento más objetivo y preciso de la realidad que le permita plantear alternativas

de cambio.

Es importante confrontar la práctica docente actual del educador con su pensamiento y los conocimientos adquiridos para lograr una combinación entre teoría y práctica, el conocimiento que surge de la práctica debe volver a la teoría para ampliarse y así poder interpretar y transformar la realidad. La práctica justifica el conocimiento, comprueba la verdad, mejora la teoría conocida y la metodología empleada.

Pretender la transformación de los profesores significa tratar de formar docentes que, a través de su praxis social, acepten modificar su realidad educativa; capaces de detectar la problemática que surja en su práctica docente.

La metodología participativa como una alternativa que está al alcance del maestro, se presenta como la estrategia de vínculo docencia-investigación por ser continua y permanente en cuanto que los resultados no son definitivos ni acabados.

La vinculación docencia-investigación representa un compromiso que debe asumirse con toda conciencia y responsabilidad. Requiere de una reflexión en doble sentido:

- Reflexión relativa a la inserción del docente como guía u orientador del aprendizaje.

- Reflexión relativa a su inserción como investigador, cuya característica principal es la producción del conocimiento para la incorporación de descubrimientos y transformaciones a su práctica docente.

Al partir de hechos concretos la investigación participativa requiere de observaciones y descripciones metodológicas detalladas, profundas y abundantes para obtener un conocimiento que permita la reflexión y la crítica sobre las acciones humanas; siendo la práctica educativa una acción humana, consideramos la metodología participativa, con sus características y ventajas, como la más apropiada para apoyar el trabajo de investigación que pusimos en marcha.

El proceso de esta investigación está dirigido en el sentido de la reconstrucción crítica de la vida cotidiana en la escuela, más particularmente en el aspecto de la adquisición de la lecto-escritura y la comprensión de la misma. El proyecto se realizó dentro de la problemática real de la práctica docente, con la intención de lograr cambios de conceptualización en un determinado grupo de profesores.

Como investigadores-docentes nos interrogamos, ¿qué investigamos?, ¿para qué?, ¿cómo y con qué se investiga?, ¿cuándo y dónde se investiga?, encontramos las respuestas a estos interrogantes a partir de la aplicación del método participativo en nuestra investigación, por sus características particulares, que enunciamos a continuación:

- Beneficiar inmediata y directamente a la comunidad.
- Involucra a la comunidad o a la población en todo el proyecto, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones.
- La investigación participativa forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo, combina aspectos formativos e informativos; el aprendizaje se concretiza en conocimientos en

torno a la realidad.

- Tiene, entre otros objetivos, la liberación del potencial creador y la movilización de los recursos humanos para la solución de los problemas sociales y la transformación de la realidad.

- Tiene implicaciones ideológicas, en todo lo que hacemos está presente la reafirmación de la naturaleza política.

- Este proceso de investigación, promueve la participación popular y capacidades de análisis, puede provocar nuevas acciones políticas.

- Tiene como meta la búsqueda de un conocimiento intersubjetivo que le permite la comprensión de los hechos humanos.

- Es una investigación permanente porque sus resultados no son definitivos, es un proceso continuo; la investigación participativa nunca va aislada de la acción y esa acción crea necesidades de investigación.

- El proceso de la investigación participativa se realiza desde dentro, a partir del involucramiento de los sujetos; y desde abajo, observando la realidad en una forma crítica por los mismos integrantes, en este caso, los maestros que viven la problemática planteada, que son la base del proceso educativo, los que sufren el problema y serán beneficiados con los cambios propuestos.

- Se fomenta, en este método, el estudio de la problemática en sus interrelaciones histórico-estructurales y en el contexto de la sociedad global.

Las finalidades que se propuso el equipo docente para la produc-

ción y comunicación del conocimiento; son las siguientes:

a. En primer término, promover la producción colectiva del conocimiento pretendiendo hacer llegar el saber y la información al grupo de profesores involucrados.

b. Promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información, clasificándola a fin de determinar las raíces y causas de los problemas y las vías de solución para los mismos.

c. Establecer relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas al problema enfrentado.

La investigación participativa, en sus diversas alternativas, puede entenderse como una actividad social donde se intenta modificar la realidad circundante y el comportamiento de los grupos, derivando, de allí, lineamientos teóricos y metodológicos susceptibles de generalizarse para la sociedad en su conjunto.

Toda investigación requiere de una determinada secuencia metodológica, el proyecto que nos ocupa, por estar vinculado con la educación, necesita un enfoque que se considere válido para investigar la práctica docente, que pueda llevarse al ámbito educativo por los propios profesores. Esta propuesta responde al propósito de que la práctica docente puede ser recuperada y problematizada por medio de cuestionamientos, análisis, evaluación y cambio, a través del trabajo conjunto de

algunos profesores, reflexionando sobre su práctica docente e intercambiando experiencias.

Nuestro proyecto de investigación está insertado en el trabajo docente, porque los profesores, como elementos esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje, estamos en contacto directo con el quehacer educativo, tenemos un panorama general de la problemática que presenta el contexto en el cual laboramos; nuestro trabajo investigativo se realizó sobre problemas reales de la práctica docente, apoyándose en el enfoque de la investigación participativa, propone alternativas de solución al problema de la comprensión de la lectura, al enmarcar el proyecto dentro del trabajo docente.

Fases que integran la secuencia metodológica del trabajo de investigación:

- Fase previa, en esta fase conformamos el equipo docente que realizó el proyecto de investigación y su puesta en marcha; este equipo está integrado por tres maestras alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional; conformando un grupo orgánico que logró realizar el proyecto, apoyado en acciones propuestas, comentando los propósitos perseguidos, intercambiando experiencias de la práctica docente para conformar un marco de referencia.

- Fase I, descripción y autodiagnóstico de la problemática; esta fase se realizó mediante una puesta en común en la que los profesores expusimos nuestros puntos de vista y concepciones que sobre docencia tenemos, tomando en cuenta la realidad de nuestra práctica docente, -

analizando el contexto socioeconómico y cultural, investigamos su problemática sin olvidar los objetivos propuestos; hicimos un autodiagnóstico.

- Fase II, fundamentación del problema, apoyamos la investigación en la psicolingüística contemporánea que a la vez se deriva de los postulados de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget; incorporamos y confrontamos nuevos elementos del conocimiento con informaciones teóricas que obtuvimos de libros sobre la temática a tratar, los cuales aportaron datos que enriquecieron el diagnóstico del problema elegido, confrontándolo con la investigación de campo realizada.

- Fase III, formulación del problema y propuesta de solución, consistió en un trabajo en el que sistematizamos las dos fases anteriores de tal forma que planteamos el problema, los involucrados adoptamos nuevas formas de pensamiento y acción que nos llevaron a concretar una propuesta pedagógica alternativa que pueda dar solución al problema.

- Fase IV, organización y realización de la propuesta, al llegar a esta fase:

a. Elaboramos una estrategia con sus tácticas y acciones para llevar a cabo una propuesta pedagógica, eligiendo la modalidad del taller para trabajar con el grupo de profesores involucrados, ¿por qué el taller? porque en él se realiza un continuo intercambio de experiencias, se constituyen como núcleos de actividades científicas; la información empírica, surgida de la experiencia práctica del docente, y la teoría, se conforman y organizan en la actividad misma, donde la investigación

no está ausente. En los talleres se genera un proceso científico, surgiendo el conocimiento, del propio grupo.

Esta modalidad propicia la reflexión y el análisis que no podemos desvincular del proceso, de la investigación que nos ocupa, que es permanente y continuo, que conlleva como finalidad lograr la innovación.

Consideramos la investigación como un proceso permanente y dialéctico que une la teoría a la práctica; en nuestro proyecto, al partir de la realidad concreta y de la práctica, pretendemos mejorar la metodología empleada en cuanto a la comprensión de la lectura, así, teoría, práctica y metodología están presentes.

b. Como segundo momento preparamos los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

c. Luego de haber elegido la estrategia a seguir y preparados los materiales y recursos, pusimos en marcha la propuesta, tuvimos en cuenta la participación de todos los elementos integrantes del equipo docente así como el grupo de profesores involucrados en ella.

d. La evaluación y el análisis de resultados se llevaron a cabo en forma permanente, a través de todos los momentos del proceso de investigación.

e. Es factible que, replanteando la propuesta y reformulando diferentes aspectos de la investigación, nos lleve a realizar nuevas acciones.

ciones en una etapa posterior y en contextos similares al que se aplicó.

I. DESCRIPCIÓN Y AUTODIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

A. Concepción sobre la problemática y problema central.

B. Análisis de la información, obtenida en la investigación y autodiagnóstico.

A. Concepción sobre la problemática y problema central

La docencia, considerada como práctica social, sufre permanentes transformaciones, adecuándose al cambio socio-histórico y cultural del ámbito en el cual se lleva a cabo. En su constante devenir, ha pasado por muchas modalidades, teniendo en cuenta las necesidades imperantes en el espacio y en el tiempo de su aplicación. La planificación de la enseñanza, debe partir de las condiciones actuales de la sociedad y del tiempo en que va a realizarse.

El término problemática docente, tiene una acepción general que incluye al conjunto de problemas: educativos, culturales, sociales y políticos, relacionados con la práctica docente, y que caracterizan su orientación y su contenido.

Los problemas educativos que conforman la problemática docente, - están influenciados por la política educativa nacional vigente y por - el contexto socio-cultural y político. Todo profesor está involucrado en la problemática docente de su ámbito de trabajo, y está consciente de su existencia, desde el inicio de su ejercicio profesional.

La observación del trabajo cotidiano, nos da una pauta a seguir para detectar problemas que surjan en nuestra práctica docente; el contacto directo y constante con el material humano de nuestro quehacer educativo, nos está planteando algunas interrogantes a las que debemos encontrar soluciones. La mejor manera de conocer la realidad es actuar sobre ella; analizando los problemas en conjunto, podremos comprender

que no existe conocimiento válido que no se origine y compruebe en la acción.

Investigar sobre la cotidianidad de nuestra práctica docente, nos permitirá conocerla y, por consecuencia, transformarla.

La función de la problematización, es delimitar un conjunto de problemas claves e estructurales, en la realidad concreta de los sujetos; luego, éstos, se priorizan y jerarquizan hasta elegir un problema particular y de interés para lograr la transformación de la práctica educativa.

1. Práctica docente

Para lograr una concepción de la problemática, uno de los puntos de partida, es concebir a la práctica docente como una práctica social, partiendo del conocimiento de la realidad, con una visión general de: la vida, sociedad y hombre.

Por el sólo hecho de vivir, el hombre entra en relación constante con la realidad de la cual forma parte. La práctica social, se desarrolla en las relaciones del hombre con la naturaleza y del hombre con los demás hombres.

La realidad docente que vive el maestro dentro de la práctica social, es la relación que impera entre maestro-alumno y la relación que, juntos, logran con la naturaleza.

El conocimiento de la realidad, es indispensable en cualquier momento del actuar humano; conocer cabal y oportunamente la realidad, es decisivo al formular el proyecto de investigación e influye en todas las fases de ésta, y más aún en el capítulo referente al autodiagnóstico.

La participación en la investigación para conocer la realidad, requiere poner en práctica una acción metodológica diferente, en la que la comunidad no es un objeto de estudio de sujetos "investigadores externos", sino que se autoinvestiga con apoyo y colaboración de su promotor.

"La realidad es lo dado, lo existente; a su vez, es, complicadamente, la totalidad de aquello con que el hombre se relaciona o puede relacionarse en su devenir; es el mundo en toda su riqueza ontológica".

En el momento histórico que vivimos, es necesario considerar la práctica docente en todo su dinamismo para formar alumnos: participativos, autónomos, respetuosos de sí mismos y de los demás, con ideas creativas y no alumnos dependientes como los creados en la escuela tradicionalista; por el anterior, es indispensable la participación, en el quehacer educativo, de maestros dinámicos y creativos, maestros en constante actualización.

Son tres las razones por las cuales se establece la relación que va a dar dinamismo a la práctica docente, que nos motivan a utilizar la metodología participativa en el proyecto a realizar, por ser la más idónea, considerando la relación existente entre la acción y la investigación, a partir de la vinculación entre docencia e investigación; primera: porque el requerimiento de cualquier investigación es la acción, el objetivo de la investigación acción es, en definitiva, el conocimiento de la realidad para transformarla; la segunda razón es: porque la validez de la investigación la da la acción, es decir, por el proceso de aplicación de nuevos conocimientos para satisfacer las necesidades que los exijan, dentro de un contexto, esencialmente dinámico; estas nuevas acciones, modifican la naturaleza, o las relaciones entre los hombres, o de los hombres con ella; la tercera razón es: que la investigación participativa, no sólo propone establecer vínculos con cualquier tipo de acción, va más allá y pretende aislar, en el análisis

sis de las relaciones causales, aquellas acciones que conducen al cambio social estructural, por ejemplo: la praxis, de aquéllas meramente coyunturales.

Dada la relación existente entre docencia e investigación, es importante problematizar sobre la práctica docente; primero, detectamos, en los grupos donde realizamos nuestro quehacer educativo, objetivos inmediatos de investigación; en la esfera de planeación del conocimiento, de aplicación de objetivos programáticos, y al tratar de resolver problemas conductuales o de aprendizaje; iniciamos luego la selección de un problema, el de mayor importancia, pero, que, a la vez, se consideró viable para su búsqueda de soluciones, y que influya esta solución en la superación de la práctica docente.

Analizamos los obstáculos que encontramos en la realización de la investigación y que podrían limitar la solución del problema elegido; entre otras, encontramos limitaciones grupales, así como el tiempo que podemos dedicar a la investigación, limitaciones escolares y extraescolares.

Al ubicar las causas que impiden la satisfacción de las necesidades de los grupos escolares más allá del ámbito local, se inicia el proceso de reconocimiento de dicha realidad local.

Teniendo el conocimiento de los obstáculos, hicimos un reconocimiento de éstos y de las posibles causas que los producen, para intentar buscarles solución. El proceso de jerarquización y ordenamiento de

las causas que explican los obstáculos, en torno a una cadena de causas lidades, constituye el acto más propiamente investigativo.

Después de realizar los pasos anteriores, el análisis de la estructura causal, permite la selección del problema central y las causas coyunturales, las relaciones entre cada una de ellas y las implicaciones que la modificación de las mismas pueda tener sobre la problemática docente; lo anterior lleva a la acción dentro de los marcos establecidos con antelación, y a dar la propuesta de solución.

La relación dinámica y directa de los profesores, con los problemas de la comunidad en la cual laboran, y la importancia de que partan de su realidad educativa, y de su propia práctica docente, así como - las alternativas para lograr cambios en la educación, que repercutan a nivel nacional, superando el proceso enseñanza-aprendizaje, y que esta actitud de la docencia colabore con el desarrollo de nuestro país, son elementos indispensables para la transformación de la problemática docente; también es necesario que el profesor conozca esa problemática, la comprenda y actúe sobre ella, requiriendo ciertos cambios en su - práctica docente, sin olvidar la involucración de padres de familia y la importancia de éstos en el proceso educativo, ya que su ayuda es vital en el desarrollo integral de los alumnos.

El conocimiento del desarrollo histórico del país y de su problematica, resulta condición imprescindible en la búsqueda de nuevas alternativas educacionales, que nos lleven a comprender, más profundamente, las necesidades específicas de nuestra sociedad.

Es de vital importancia, la participación consciente y organizada de los profesores para definir la problemática y proponer soluciones; su conocimiento de la vida cotidiana en el aula, en la escuela, así - como de las condiciones particulares del medio en que se inscribe, van a facilitar el camino, al profesor, para que tenga una visión general de la problemática docente e intente transformarla.

Al tener un panorama general de la problemática docente, el equipo involucrado en la investigación, pudo hacer el análisis de la misma y discriminar un problema central.

2. Problema central

Dentro del contexto en el cual vamos a realizar nuestra investigación, se han destacado una serie de problemas, como por ejemplo: la apatía de los padres de familia para asistir a las reuniones mensuales, el poco interés, la falta de preparación o de tiempo para apoyar a sus hijos, en las tareas extraclase; la ausencia de comunicación entre los padres y los hijos; la dificultad de asimilación y análisis de conocimientos por parte de los alumnos, de las diferentes áreas programáticas; la dificultad presentada en la comprensión de la lectura, afectando no sólo al español, sino a las demás áreas del programa, por la relación tan estrecha de la lectura con ellas, así como en la lectura de instrucciones al realizar pruebas objetivas, el alumno no las comprende, y, por lo tanto, no resuelve sus problemas correctamente.

De la problemática antes mencionada, hemos elegido un problema central: "Los problemas, en el aspecto cognoscitivo; de la comprensión de la lectura y su repercusión en las demás áreas programáticas", tomando en cuenta la realidad socio-económica y cultural del marco de referencia en el cual vamos a realizar la investigación; así como las consideraciones teórico-metodológicas, desarrolladas en torno a la realidad y los problemas implicados en su conocimiento.

Consideramos la prioridad de la lectura y, sobre todo, de la comprensión de la misma, en todos los aspectos del área de español y más aún, la correlación que tiene la lectura en las demás áreas programáticas; es muy importante que los alumnos dominen la comprensión de lo que

lean, como factor indispensable para el logro de muchos objetivos prográ
máticos.

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la enseñanza de la lectura es preparar al niño a fin de que la utilice como medio de vida mejor, al interpretar la página impresa, al utilizarla para adquirir in
formación, así también como un medio de entretenimiento y solaz, nosotros, como profesores, debemos dar la importancia requerida a esta acti
vidad, no sólo escolar, sino de la vida cotidiana del ser humano.

Considerando la práctica social como una actividad que conlleva - una problemática, en la cual está inmersa la práctica educativa, el pro
fesor debe establecer los objetivos que persigue, para así detectar los obstáculos internos y externos en la dinámica de una investigación; debe, también, comprender las relaciones de la escuela y la sociedad, para conformar su estructura; así se logra definir las estrategias de ac
ción para superar dichos problemas.

Ya discriminando el problema central, se analizaron las causas que le dan origen; entre ellas encontramos: la falta de motivación por parte del maestro, en la introducción del niño a la lectura, la deficiente selección de la lectura, que se realiza, sin tomar en cuenta los intere
ses de los alumnos de acuerdo con su evolución cognoscitiva; otro obstá
culo, es la influencia negativa de algunos programas televisivos, así - como las lecturas de algunas historiétas, que atrofian la iniciativa y la imaginación del niño.

B. Análisis de la información obtenida en la investigación y autodiagnóstico

El problema que abordamos, surgió de la problemática general en la cual laboramos, después de haber priorizado y jerarquizado otros problemas detectados; consideramos al problema elegido, como de profundo interés, viable y, que al proponer algunas soluciones, éstas, mejorarán el rendimiento escolar de los educandos.

Como en párrafos anteriores ya los mencionamos, la investigación a realizar es de nivel micro; sus dimensiones de aplicación, se ubican en el campo psicopedagógico, por ser la lectura una actividad pedagógica - influida por el desarrollo cognoscitivo del niño.

La adquisición de la lecto-escritura, en el niño, es un proceso determinante en su vida futura, y, ¿qué mejor que al aprender a leer adquiriera la capacidad de comprensión?; este hecho va a ayudarlo en toda su vida de estudiante, y podríamos ir más allá, diciendo que en su vida futura.

En este capítulo, explicamos los instrumentos investigativos que se utilizaron en la recolección de datos, describiéndolos y fundamentando su aplicación, así como la adecuación de éstos a las características de la problemática docente, en la cual realizaremos la investigación; - anexamos los instrumentos utilizados.

1. Determinación y reconocimiento del área de investigación

Como equipo docente, primeramente discutimos para elegir el tema; iniciamos la investigación en tres grupos de nivel primario, un quinto y dos sextos grados; un sextro grado de la Escuela Urbana No. 10, ubicada en la Avenida Federalismo y la Avenida Avila Camacho; el otro sexto, se ubica en la Escuela Urbana No. 300 de Ocotlán, Jalisco; el quinto, pertenece a la Escuela Urbana No. 88 de esta ciudad, ubicada en la Avenida del Obrero No. 1818 del Sec. Libertad.

Las características generales de esta población, son que está conformada, en su mayoría, por alumnos que pertenecen a familias de clase media baja; los niños se ubican entre los nueve y catorce años de edad, en el cuarto estadio según la teoría de la evolución cognoscitiva del suizo Jean Piaget; encontramos en la población algunos casos de desintegración familiar, y problemas económicos muy graves; consideramos mencionar estos datos, por la utilidad que prestan a la investigación, porque el medio familiar influye en los intereses y desarrollo del niño.

Los tres barrios donde se ubican nuestras escuelas, son de población numerosa, antiguos. Los alumnos de Ocotlán, proceden de familias más holgadas económicamente que las de los barrios de la ciudad de Guadalajara.

El análisis de la problemática, nos llevó a elegir el problema central y a concebir los posibles factores causales del mismo. La problemática docente, es concebida como una práctica que se da en una serie de

sujetos; es una practica social, sucede, es cotidiana, está contemplada socio-históricamente. Las características generales de la problemática docente, se explicitaron en el capítulo anterior; se eligió el problema a investigar; para resolverlo debemos de considerar que está patente y no se va a resolver sino se involucran los elementos indicados: maestros, alumnos, padres de familia y contexto escolar, a través de acciones que hagan conciencia en los mismos, una conciencia de necesidad de cambio.

Realizamos una investigación de campo, con la finalidad de recolectar datos, ya que estamos en un proyecto en el que el diagnóstico se da más de la experiencia y de los datos recabados, en la misma realidad, - que de lo ya elaborado.

El análisis de la información obtenida en la investigación, comprende la descripción de los instrumentos seleccionados para la recopilación de datos y su fundamentación respectiva; se adecuaron, estos instrumentos, a las características de la problemática docente.

Procederemos a describir los instrumentos seleccionados y su aplicación en la investigación de campo.

2. Descripción de los instrumentos seleccionados para recabar datos

La observación participativa y el diario de campo, utilizados para el conocimiento directo de la realidad, son accesibles a nuestra investigación, debido a la economía y al poco tiempo que requiere su aplicación.

El diario de campo, es un instrumento de recopilación de datos, - con cierto sentido íntimo; se basa en la observación directa de la realidad; es el primer paso para la recopilación de datos observados en la misma realidad o escuchados de los informantes; es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula.

La observación participante, tiene como fin la descripción de los comportamientos que desarrollan los alumnos en el aula; cuenta con un - apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente y en sus propios principios como observación participante.

El diálogo con las personas involucradas, es un recurso muy valioso para nuestro fin; es práctico y puede realizarse en cualquier momento; sin preparación previa, nos pone en contacto directo con la realidad.

La entrevista de tipo encuesta, consiste en una serie de preguntas que el entrevistador hace al entrevistado, al ser realizada cara a cara, el entrevistador puede observar reacciones en su entrevistado.

Para seleccionar los instrumentos investigativos a fin de realizar el proyecto, tuvimos en cuenta: el marco conceptual, los objetivos de la investigación, el problema docente, y la estrategia metodológica adoptada, tratando de buscar, siempre, una estrecha congruencia entre estas etapas de la investigación, los instrumentos y la información que se necesitó recopilar y la actividad docente.

Prever las circunstancias particulares del área donde se utilizaron los medios de investigación, fue muy importante para determinar: el tipo, forma y calidad de éstos. En nuestra investigación, tuvimos en cuenta circunstancias como: el número de alumnos, personas a quienes se aplicó, fecha y duración de su aplicación, los recursos que requiere su empleo, cantidad de información que se pensó recopilar, grado de dificultad, intereses de los educandos y personas a quienes se les aplicó...

Los datos que se recopilaron, se derivan principalmente del problema, las estrategias conceptuales, objetivos de la investigación e hipótesis del trabajo; se analizaron y jerarquizaron en orden de importancia.

3. Investigación de la problemática

En este punto se fundamentará por qué se seleccionaron determinados instrumentos para la recolección de datos; así, también, se darán a conocer los resultados obtenidos en la investigación de campo, se presentarán las encuestas, entrevistas y cuestionarios aplicados a los elementos involucrados y se graficarán los mismos.

Entrevistamos a los padres de familia, con el fin de ir conformando nuestra problemática; se manifestaron dispuestos a colaborar, interesándose en los problemas de sus hijos; primeramente dialogamos con 15 padres de familia; de ese diálogo surgieron varios problemas, como ejemplo que la televisión absorbe mucho tiempo del alumno, que realiza las tareas extraclase al tiempo que ve televisión o escucha la radio; los padres han observado poco interés de sus hijos por las tareas escolares.

El nivel cultural de los padres, deja mucho que desear; al observar las respuestas a la pregunta No. 3 de la siguiente encuesta, concluimos que el grado de escolaridad de los padres es de 4.6 años de estudio.

ENCUESTA APLICADA A LOS PADRES DE FAMILIA

Lugar y fecha _____

Favor de contestar con sinceridad

1. ¿Sabe leer? _____

2. ¿Acostumbra a leer? _____ ¿Con qué frecuencia?

3. ¿Cuántos años de escolaridad tiene?

El papá _____ La mamá _____

4. ¿Qué tipo de libros o revistas prefieren leer?

5. Cuando su hijo era pequeño, ¿acostumbraba leerle?

6. Aparte de los libros de texto, ¿qué lee su hijo?

7. ¿Cuántas horas diarias ve televisión su hijo?

8. ¿Qué programas prefiere su hijo para ver en la televisión?

Esta encuesta se aplicó a 170 padres de familia.

Las respuestas a las preguntas 1, 2 y 5 son cerradas; las de las - preguntas 3, 4, 6, 7 y 8 son respuestas más variadas, o sea que son - abiertas, nos presentan un panorama general sobre el tipo de lecturas - que realizan los padres, que leen nuestros alumnos y su preferencia res- pecto a los programas de televisión.

Se escogió la entrevista, por ser un instrumento más formal que el diálogo, y por ocupar menos tiempo. Al hacer esta encuesta, buscamos da- tos que nos permitan conocer el ámbito cultural y familiar en el que se desenvuelven los alumnos, así como algunos datos sobre sus hábitos per-

sonales. La encuesta se aplicó dando a los padres de familia el cuestionario para que ellos anotaran las respuestas; los cuestionarios enviados a los diez padres de familia que no saben leer, fue llenado por sus hijos.

Tabla 1. Resultado de la encuesta aplicada a padres de familia de las escuelas primarias Urbanas 10, 88, 300 (1986)⁽¹⁾.

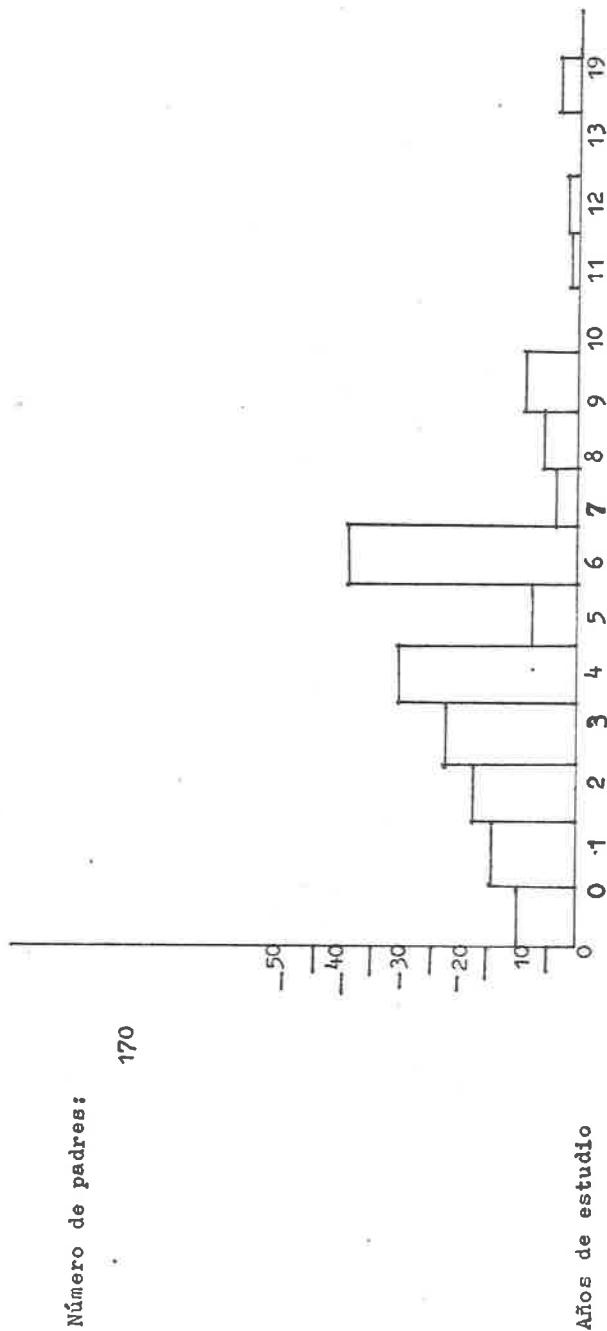
Años de estudio	Número de padres	Subtotal
0	10	0
1	15	15
2	18	36
3	23	69
4	30	120
5	8	40
6	40	240
7	4	28
8	6	48
9	9	81
10	0	0
11	1	11
12	2	24
13	1	13
19	3	57
	170	782

$$\frac{170 \cdot 4.6}{1020} = 0.76$$

Promedio en años de estudio: 4.6

(1) Fuente: Investigación de campo realizada en la etapa de descripción y autodiagnóstico de la problemática.

Gráfica 1. Resultados obtenidos en la tercera pregunta de la encuesta(1)



(1) Fuente: Datos obtenidos por las autoras.

Consideramos importante, para esta investigación, la aplicación de lecturas de comprensión, con su respectivo cuestionario -ésto a nivel - de alumnos- también dialogamos con ellos para indagar por qué creen que no comprenden, en su mayoría, la lectura que acaban de realizar; así - iniciamos la delimitación del problema y sus posibles causas y efectos a que lleva la existencia del mismo.

Para detectar el grado y porcentaje de comprensión de la lectura - en los grupos, se aplicaron lecturas tomando dos modalidades; una, que consistió en que los alumnos leyeran un texto y luego, éste, se comentó - en forma oral, mediante una serie de preguntas para obtener dos tipos - de respuestas: literales o inferenciales.

Las lecturas aplicadas son las siguientes:

Para quinto grado:

La nube que llovió por primera vez

Jorge Cots

Había una vez una nube recién nacida. Era tan pequeña, tan pequeña, que parecía un capullo de algodón perdido en el cielo. Por éso, cuando le tocó llover por primera vez, pensó que le convenía buscar un pueblo chiquito para poder mojar bien todas las casas y las calles. De esta manera, su primer trabajo se notaría suficientemente; si elegía, en cambio, una ciudad grande, sólo alcanzaría a humedecer el centro o una insignificante colonia sin que nadie la tomara en cuenta.

Entonces, le pidió ayuda al viento, y éste la hizo viajar lentamenu

te por el cielo; desde la tierra se veía como un velerito perdido en el mar.

Al pasar por un pueblito a la medida de sus deseos, la nube recién nacida, decidió que había llegado la hora.

-¡Ahí va! -se dijo-, y empezó a dejar que cayeran sus primeras gotas, grandes, como para dar tiempo a los vecinos de que se guarecieran en los portales y en sus casas.

Al principio, los goterones quedaban dibujados en la placita y en las calles, como empiezan a dibujarse las primeras estrellas en el azul oscuro del anochecer, y su sabroso olor a tierra mojada, comenzó a meterse por los rincones. Después, las gotas menudearon, todo se fue empapando y el pueblecito se puso gris.

La nubecita quiso aprovechar muy bien sus escasas gotas y las fue desparramando, cuidadosamente al principio, sobre los tejados rojos, - las calles empedradas, las losas de cantera verde gris de la placita y los diminutos huertos de los alrededores; pero pronto descubrió que si sus gotas caían con fuerza sobre el cobertizo de lámina de los lavaderos, hacían mucho ruido y el chubasco parecía más importante. Olvidando un poco su prudencia, la nubecita se divirtió unos minutos tamborileando alegremente sobre el cobertizo. Luego, descubrió otro juego; dejarse caer en los corrales de las gallinas y verlas correr, de prisa y cacareando, a esconderse.

Con esto, la nubecita pensó que ya había hecho bastante para ser - la primera vez, y llamó nuevamente al viento para rogarle que le ayudara a continuar su viaje. Al alejarse se sentía muy orgullosa al ver lo bonito que había quedado el pueblo, como si estuviera recién lavado.

Entusiasmada con el éxito de su primera tarea y lo mucho que se - había divertido, mientras el viento la seguía empujando suavemente, la nubecita se preguntaba: -Y ahora, ¿qué más podría mojar?

En esos momentos alcanzó a ver unas milpas que amarilleaban entre parcelas café claro, reseca. La nubecita vió que se le presentaba otra buena oportunidad y, sin pensarlo mucho, allí se fue!

Desde el momento en que dejó caer las primeras gotas, la nubecita se sintió más contenta que cuando lavó el pueblito. ¡Qué alegre se oía el murmullo de las gotas al caer sobre el maizal, que ya había empezado a elotar, y daba gusto ver como revivían las milpas y las mustias flores del campo! El mayor premio resultó ser la alegría y el agradecimiento de los campesinos que veían salvada su cosecha.

Poco después, la nubecita era sólo un velo casi deshecho, que se - perdía en el azul del cielo, pero eso ya no le importó porque había sido muy feliz y pronto crecería de nuevo.

Esta lectura se aplicó a 40 alumnos, dando como resultado que 14 - comprendieran las ideas de la lectura en su totalidad, 13, sólo los con

ceptos más sencillos y 13 no comprenden por falta de concentración y distracciones varias.

Para los sextos grados, se aplicó la lectura siguiente:

Tres héroes

José Martí

Cuentan que un viajero llegó un día a Caracas al anochecer y, sin sacudirse el polvo del camino, no preguntó dónde se comía ni se dormía, sino cómo se iba a dónde estaba la estatua de Bolívar. Y cuentan que el viajero, sólo con los árboles altos y olorosos de la plaza, lloraba frente a la estatua, que parecía que se movía, como un padre cuando se le acerca un hijo.

El viajero hizo bien, porque todos los americanos deben querer a Bolívar como un padre. A Bolívar y a todos los que pelearon como él, - porque la América fuese del hombre americano. A todos: al héroe famoso, y al último soldado, que es un héroe desconocido. Hasta hermosos de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria.

Libertad es el derecho de todos los hombres; este derecho lo tiene el hombre a ser honrado y a pensar, y a hablar sin hipocresías. En América no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa, a no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer a leyes injustas, y permite que pisen el país

en que nació, los hombres que se lo maltratan, no es un hombre honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como un hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en camino de ser bribón.

Hay hombres que son peores que las bestias, porque las bestias necesitan ser libres para vivir dichosas: el elefante no quiere tener hijos cuando vive preso; la llama del Perú se echa en la tierra y se muere cuando el indio le habla con dureza o le pone más carga de la que puede soportar. El hombre debe ser, por lo menos, tan decoroso como el elefante y come la llama. En América se vivía antes de la libertad, como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga, o morir.

Hay hombres que viven contentos, aunque viven sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su alrededor. En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Esos son los que se rebelan con fuerza terrible, contra los que les roban a los pueblos su libertad, que es robarle a los hombres su decoro. En estos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana. Esos hombres son sagrados.

Estos tres hombres son sagrados: Bolívar de Venezuela; San Martín, del Río de la Plata; Hidalgo, de México. Se les deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no

pueden ser más perfectos que el sol. El sol que quema con la misma luz que calienta. El sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de su luz.

Esta lectura se aplicó a 58 alumnos, obteniendo como resultado: 20 alumnos comprenden totalmente la lectura; 20 comprenden tan sólo los aspectos más sencillos; 18 no comprenden lo que leen.

En la modalidad de la lectura con aplicación de cuestionario escrito, en los sextos grados, se aplicó la lectura: "El viaje a la luna", tomado del Libro del alumno de Español de Ejercicios, páginas 38 y 39 -ver Anexo A-. Después de haber leído, los 56 alumnos contestaron el siguiente cuestionario:

1. ¿De qué fecha son los periódicos?

2. ¿En cuál periódico está el encabezado que nos dice como se veía la Luna?

3. ¿Qué día llegó el hombre a la Luna?

4. ¿A qué hora puso el pie el primer hombre en la Luna?

5. ¿Qué dicen los encabezados publicados antes de que el hombre pisara la Luna?

6. ¿Cuál es el encabezado que nos da más información y por qué?

7. ¿Cuánto tiempo duró la visita del hombre a la Luna?

8. Hay una noticia en uno de los encabezados, que tú quizá ya sabes, que no resultó cierta. ¿Cuál es?

Tabla 2. Resultados obtenidos de las respuestas de alumnos de 6o. grado⁽¹⁾.

Respuestas acertadas	frecuencia de aciertos	total
8	++++ +++++	14
7	++++	8
6	++++	8
5	++++ +++++	10
4	++++	8
3	++++	6
2	//	2
		56

(1) Fuente: Cuestionarios contestados por los alumnos de 6o. grado de las Escuelas Urbanas 10 y 300.

De la tabla anterior, se desprende que 22 niños comprenden la lectura, 13 comprenden sólo ciertos elementos de la lectura y 16 tienen dificultad en la comprensión.

Para quinto grado, se aplicó la lectura: "Historia de los dos que

soñaron", de la página No. 50 del libro de Lectura -ver Anexo B-; luego de terminada, los alumnos contestaron el siguiente cuestionario:

1. ¿Por qué tuvo que trabajar un hombre muy rico que hubo en El Cairo?

2. ¿Qué sueño tuvo cuando se quedó dormido en el jardín?

3. ¿Qué decidió hacer después del sueño?

4. ¿Qué le sucedió en Persia cuando dormía profundamente?

5. ¿Qué contestó al juez cuando éste lo interrogó sobre el motivo de su estancia en Persia?

6. ¿Por qué se echó a reír el juez?

7. ¿Qué sucedió cuando regresó a su patria?

8. ¿Qué opinas sobre la actitud del hombre de El Cairo?

Esta lectura se aplicó a 40 alumnos, dando como resultado lo siguiente:

Tabla 3. Resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos de 5o. grado⁽¹⁾

Respuestas acertadas	frecuencia de aciertos	total
8	+++ /	8
7	////	4
6	+++ //	7
5	+++ ////	9
4	////	4
3	+++	5
2	/	1
1	//	2
		40

(1) Fuente: Cuestionarios contestados por los alumnos de 5o. grado de la escuela Urbana 88.

Al analizar la tabla anterior, encontramos que 12 alumnos comprenden la lectura en su totalidad; 16 comprenden sólo algunos aspectos y 12 tienen dificultad en la comprensión.

Dialogamos con algunos compañeros, con el fin de investigar cuáles son los factores, que ellos consideran, que intervienen en la falta de comprensión de la lectura, así como los factores que obstaculizan el aprendizaje de la misma.

Para lograr esta información, utilizamos la entrevista como instrumento investigativo; por medio de ella pudimos conocer: opiniones, actitudes y variaciones de criterio. Se elaboró una serie de preguntas que planteamos a cada maestro entrevistado. El número de profesores entrevistado fue de 25. A continuación presentamos el cuestionario utilizado, así como el análisis de las respuestas.

En general, podemos apreciar que no coinciden en el proceso a seguir en la aplicación de la lectura de comprensión, pero si están de acuerdo en que la falta de comprensión de la lectura, afecta negativamente el aprendizaje general del niño.

Cuestionario aplicado a los maestros:

1. ¿Practica usted la lectura de comprensión en su grupo?

2. ¿Con qué frecuencia la practica?

3. ¿Qué dificultades ha encontrado en sus alumnos, en relación con la

lectura?

4. ¿Cómo trata de resolver este problema?
-
5. ¿Qué procedimiento sigue al aplicar la lectura de comprensión?
-
6. ¿A qué causas atribuye la falta de comprensión de la lectura?
-
7. ¿De qué manera cree que se puede mejorar la calidad de la lectura de comprensión?
-
8. ¿Cree que este problema se origina desde el aprendizaje de la lectura?
-
9. ¿Considera que influye el medio socio-cultural del alumno en este problema? _____ ¿Cómo? _____
-
10. ¿Cómo considera que influye la comprensión de la lectura en las demás áreas de aprendizaje?
-

La encuesta anterior se aplicó a 25 maestros en servicio, dando como resultado lo siguiente:

La pregunta 1, tuvo el total de respuestas afirmativas; respecto a la frecuencia con que practican la lectura de comprensión obtuvimos que: 11 maestros la practican 3 veces a la semana; 11 dos veces y 3 maestros,

sólo una vez por semana.

La pregunta No. 3 indaga las dificultades encontradas por el maestro en la comprensión de la lectura. No hay comprensión por parte de los alumnos, opinan 18 profesores; los alumnos comprenden parte del texto que leen, dicen 5 profesores; 2 profesores, opinan que los alumnos son muy pobres en su léxico y que ésto influye en la incomprensión.

Respecto a las soluciones propuestas por los profesores diremos que:

La opinión de 12 maestros, es que se debe usar una metodología adecuada; 11 dicen que los maestros debemos dar la debida importancia a la lectura; 2 opinan que practicando la lectura con más frecuencia, se logrará que el alumno mejore su comprensión.

En cuanto a los procedimientos seguidos en la lectura de comprensión:

La opinión de 14 maestros es que omiten la motivación; lee el maestro, leen en silencio los alumnos, aclaran términos desconocidos, evalúan mediante un cuestionario o un interrogatorio.

Ocho maestros seleccionan el texto, hacen la motivación adecuada, el maestro lee una vez, se aclaran los términos desconocidos, leen los alumnos en silencio, luego contestan un cuestionario o un interrogatorio para apreciar su comprensión.

Tres maestros contestaron que simplemente con el uso del diccionario se mejora la comprensión.

La opinión de a qué atribuye el maestro la falta de comprensión de la lectura, versa sobre las siguientes respuestas:

Fallas desde el momento de la adquisición de la lectura -10 maestros.

Quince dicen que es el profesor el que falla por diversas circunstancias, predominando la falta de aplicación de la metodología adecuada; la mayoría aplica lineamientos didácticos mecanicistas y conductuales.

Sugieren lo siguiente para mejorar la calidad de la comprensión de la lectura:

Quince, opinan que aplicando lineamientos didácticos más adecuados.

Diez, opinan que aplicando la lectura con más constancia.

Respecto a la causa que consideran que origina la incomprensión de la lectura: 25 opinan que el problema se origina en el aprendizaje de la lectura.

Sobre si el medio socio-cultural del alumno influye en este problema, los 25 contestaron afirmativamente.

Respecto a la influencia de la comprensión de la lectura en las demás áreas del programa escolar: los 25, con diferentes expresiones, consideran que influye directamente y es determinante.

Mediante la observación en varias escuelas, nos dimos cuenta de que los profesores que tienen a su cargo el primer grado de educación básica, que es cuando el niño se introduce de lleno al proceso de la lecto-escritura, en una modalidad meramente formal, y es cuando adquiere hábitos para en el futuro llegar a ser un buen lector, son reacios a aplicar el método de análisis estructural en la enseñanza de la lecto-escritura, prefiriendo metodologías obsoletas y tradicionalistas, que llevan al alumno a la mecanización de la lectura y lo alejan de la deseada comprensión de la misma. Afirmamos lo anterior, basándonos en que muchos maestros solicitan la compra de libros como: "Mi libro mágico", "Saber leer", "Mis primeras letras", etc. Encontramos que en algunas escuelas, se utiliza el método onomatopéyico en la lecto-escritura.

Concluimos que la mayoría de los docentes, no damos la debida importancia a la lectura, tomándola como una forma para entretener a los alumnos, pasando por alto la motivación y la evaluación adecuada para enterarnos si el alumno comprendió o no, lo que ha leído.

Las condiciones en que se realizaron las entrevistas, fueron en un ambiente de cordialidad, durante el cual los compañeros se interesaron en el problema; se aplicó en forma individual, explicándoles, primeramente, los propósitos de la misma, planteando una serie de preguntas, observando sus actitudes al respecto, tomando nota por escrito, de todos los comentarios relativos al tema.

4. Interpretación de datos

En cuanto a la problemática docente, se detectó bajo rendimiento en las áreas básicas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Gran porcentaje de la población que integra nuestros grupos, presenta deficiencias en su habilidad para la lectura (40%).

Muchos padres de familia, no colaboran con el maestro, en vigilar cómo realizan, sus hijos, los trabajos extraclase; tampoco los estimulan revisando lo que ellos realizan en la escuela; cuando se cita a los padres de familia, para plantearles algún problema particular de sus hijos, es muy difícil que atiendan a nuestro llamado; a las juntas de padres de familia, se presentan únicamente los padres más responsables y, generalmente, no conocemos a los padres de los alumnos que requieren más atención para encauzar su conducta e intentar su nivelación en lo referente a la adquisición de conocimientos.

En base a los diálogos realizados con alumnos y padres de familia, concluimos que la mayoría de los alumnos realizan sus actividades extraclase al tiempo que ven televisión o escuchan la radio, o la plática de los adultos, no logrando la concentración requerida para la comprensión de sus actividades.

Las actividades escolares del maestro, no sólo se limitan al aula, sino que está inmerso en otras actividades tales como: juntas en la Dirección de la Escuela, guardias, cooperativa escolar, periódicos murales, convocatorias enviadas por el Departamento de Educación Pública, -

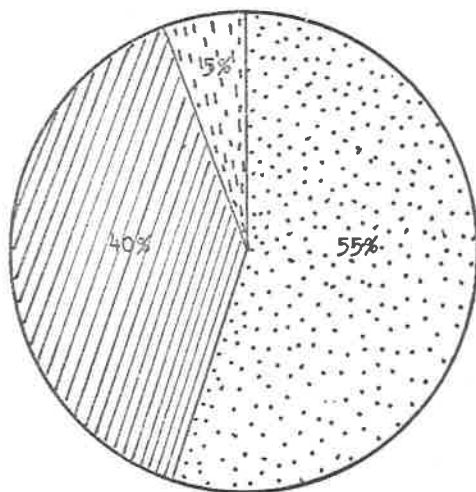
etc., que lo abstraen del grupo y repercuten en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la relación maestro-maestro, y como resultado de diálogos y cuestionarios, se ha detectado que no existe congruencia didáctica en cuanto a las estrategias didácticas al emplear la lectura y esta falta de congruencia, repercute en la comprensión de la misma.

Existen problemas culturales, porque al hacer una encuesta a los padres de nuestros alumnos, encontramos que el promedio de escolaridad es de cuatro años.

Mediante una encuesta aplicada a los padres de familia, (170), encontramos que un 40% no tiene hábito de leer o lee sólo cuando es muy necesario; 55% sólo lee periódicos o revistas y novelas ilustradas, literatura de bajo contenido cultural; el 5% lee los libros de texto de sus hijos y algunos otros libros científicos o recreativos -ver gráfica siguiente página-.

Gráfica 2. Resultados obtenidos de la aplicación y evaluación de una encuesta a 170 padres de familia⁽²⁾.



40% no tienen hábitos de lectura o sólo lee cuando es muy necesario.

55% sólo lee periódicos y revistas.

5% lee los libros de texto de sus hijos y algunos otros libros científicos.

(2) Fuente: Datos obtenidos en la etapa de descripción y autodiagnóstico de la problemática.

La situación socio-política que vive el país, repercute en las relaciones familiares, ya que los padres no atienden a sus hijos, por vivir bajo tensiones provocadas por una serie de problemas ocasionados por la situación crítica del país; cuando los hijos acuden a ellos a plantearles algún problema, o a veces a comunicarles un logro, son rechazados y, en algunas ocasiones, regañados.

Otro problema social que afecta a nuestros alumnos, es la influencia negativa de los medios de comunicación masiva. Una de las preguntas de la encuesta a los padres, se refiere al tiempo que sus hijos dedican a ver televisión, obtuvimos como resultado que los alumnos dedican un promedio de tres horas y media diarias, a esta distracción.

Entre los problemas sociales, podemos mencionar los ejemplos negativos que el niño percibe en la comunidad, como por ejemplo: las pandillas, el alto índice de drogadicción, el alcoholismo, las expresiones soeces, la pornografía a su alcance...

5. Autodiagnóstico

Después de realizar la investigación de campo, con la cual pretendimos recabar evidencias y datos, resolver situaciones y hechos de la experiencia docente, y habiendo elegido y adecuado los instrumentos a las circunstancias específicas de la investigación, tratando de que, éstos, garantizaran la objetividad de la información, investigamos en alumnos, padres de familia y profesores de grupo, considerando este trinomio, clave en el proceso enseñanza-aprendizaje, procedimos a analizar toda esta información.

Identificamos algunos de los posibles factores causales de la problemática y problema elegido, de acuerdo con nuestro interés y necesidades, que son: "Los problemas en el aspecto cognoscitivo de la comprensión de la lectura y su repercusión en las demás áreas programáticas".

Una de las posibles causas detectadas, es la influencia de la vida familiar en el niño: él, en su mayoría, no cuenta con la imagen de padres lectores a quienes imitar, no tiene al alcance las lecturas que pudieran interesarle.

Otra causa es la influencia de los medios de comunicación masiva; la televisión, la radio, la propaganda en general.

Como tercera causa, mencionaremos los hábitos nocivos que tiene el niño para leer sus libros de texto; en su casa, lee al tiempo que escucha radio o ve televisión, o escucha la plática de los adultos; no cu

ta, en la mayoría de los casos, con un lugar exclusivo para estudiar.

La cuarta causa, es que los maestros no damos la importancia debida a la aplicación de la lectura en el aula, olvidándonos de los lineamientos didácticos para su desarrollo, aplicando lineamientos de corte mecanicista y conductista.

Toda la acción humana, parte de la realidad; el quehacer educativo es una acción humana, por lo tanto, no debemos excindirlo de su realidad específica; el proyecto de esta investigación, esta apoyada en la realidad concreta del medio en que laboramos; el problema central elegido, conforma una investigación participativa, a nivel micro, que compete a la dimensión de la pedagogía, por ser un problema meramente educativo, aunque no deja de estar involucrado en un contexto: socio-histórico, político y cultural, por ser la práctica educativa eminentemente social y estar inmersa en determinada realidad.

Partiendo de la investigación de campo, realizada por el equipo docente, y después de haber hecho el análisis correspondiente de los datos obtenidos, podemos decir que: la acción del profesor en la aplicación de la lectura en el aula, es determinante en la comprensión de la misma por parte de los alumnos.

Para llegar a la hipótesis anterior, se realizó una investigación de campo, en la cual se involucraron: alumnos, padres de familia y profesores; así mismo, se analizó el medio en el cual llevamos a la práctica nuestra investigación, en los aspectos: sociales, económicos, políti

cos y culturales; llegando a concluir que los factores ambientales inciden en la comprensión o incomprensión de la lectura, en mayor o menor grado, pero sentimos que tiene prioridad la participación del profesor; afirmamos lo anterior, después de jerarquizar las posibles causas, por lo cual partimos de la hipótesis planteada, considerándola como la causal de más trascendencia.

El profesor, por diversas circunstancias, como falta de tiempo para prepararsus clases, en ciertos momentos, improvisa su labor docente; influye también, el hecho de que sigue lineamientos didácticos memoristas y conductistas en sus lecciones y toma la lectura como un medio de entretenimiento para sus alumnos.

Al afirmar lo anterior, estamos basándonos en la realidad de la docencia en la actualidad, la situación contextual que conlleva las circunstancias: históricas, sociales, económicas, culturales y políticas, en las cuales estamos laborando; también influyen, y tomamos en cuenta, los factores personales del binomio maestro-alumno.

II. FUNDAMENTACION TEORICA DEL PROBLEMA

- A. Marco de referencia.
- B. Teoría pedagógica adoptada.
- C. Fundamentación teórica del problema elegido.

A. Marco de referencia personal

Consideramos la práctica docente, como un todo en el cual intervienen las acciones del maestro y los alumnos, como el quehacer realizado en el aula, en la escuela, así como su proyección hacia la comunidad, - cumpliendo ciertos objetivos marcados en un programa y utilizando material de apoyo didáctico, todos estos elementos conjugados y encaminados a lograr el proceso enseñanza-aprendizaje que nos lleva a la formación integral del educando.

No perdamos de vista que las actividades realizadas por maestros y alumnos, forman parte del proceso de producción de la práctica docente.

Al realizar el trabajo docente, nos damos cuenta de cuán importante es la preparación y actualización pedagógicas constantes y continuas del maestro que tiene a su cargo tan delicada labor, para que su actitud sea comprensiva de la problemática de su clase, para que se convierta - en un maestro guía y orientador de sus alumnos y pueda estar en posibilidades de llevar a sus alumnos al logro de los objetivos que se le plantean.

Las experiencias adquiridas en el servicio de la docencia y los problemas que la misma nos plantea, nos permiten: analizar, comparar y comprender, cómo se van modificando las actitudes y conductas que proyectamos frente a los alumnos; éstas difieren de grupo a grupo, de alumno a alumno, porque al tomar en cuenta las diferencias individuales, - comprendemos que cada alumno pide un trato especial; más aún, si quere-

mos formar individuos autónomos y con una personalidad muy propia y definida.

Es importante agregar que la experiencia es influyente en la concepción que sobre práctica docente tenemos; los años de servicio en la docencia, nos llevan a entender más la problemática en la cual laboramos, y a tratar de llegar a soluciones más favorables. Por medio de la experiencia, se van adquiriendo conceptos que nos ayudan a realizar más eficazmente nuestro quehacer educativo, aprendemos sobre los errores, -tratando de corregirlos.

El proceso educativo, es una actividad conjunta e ininterrumpida - del maestro y del alumno, una apropiación progresiva del objeto de estudio.

El desarrollo evolutivo del niño, es un factor importante en la docencia, porque a partir de las aportaciones de Piaget y sus colaboradores, la posición teórica más adecuada a nuestro quehacer educativo, es la psicogenética. La Pedagogía Operatoria es una corriente que se ha -empezado a desarrollar a partir de los aportes de la psicogenética, respecto al proceso de construcción del conocimiento; esta pedagogía tiene como propósito elaborar consecuencias didácticas, con base en dicha teoría psicológica, que puedan ser aplicadas en el marco escolar.

B. Teoría pedagógica adoptada

Un problema puede ser científico sólo si está inmerso en una teoría, si hace uso de una terminología cada vez más precisa, si se construyen categorías para enunciarlo, si se explicitan sus supuestos ideológicos.

El hombre ha definido sus conceptos, a través de diferentes puntos de vista en el proceso diacrónico de su existencia; en siglos pasados, tenía una determinada forma de resolver los problemas que la vida le presentaba; a través del tiempo ha cambiado su proceder, siempre tratando de superarse.

En el aspecto educación, observamos estos cambios; son muchos los pedagogos que han aportado diferentes conceptos sobre educación y su participación en el desarrollo de la humanidad.

Thorndike dedujo sus dos leyes fundamentales del aprendizaje: la ley del ejercicio y la ley del efecto.

Williams James dice que si se posee la "voluntad de aprender" se avanzará más rápidamente, que si se espera pasivamente a que llegue la información.

Según los neoclasicistas, el aprendizaje consiste en impresiones de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos, ya que el aprendizaje se debe a una acción recíproca de los organismos y

sus ambientes; se considera que el aprendizaje es una formación no intencional de hábitos, que se forman mediante el condicionamiento que liga las fuerzas deseadas a estímulos específicos, o incrementa la posibilidad de que se emitan las respuestas deseadas.

Los maestros que adoptan esta corriente mecanicista de aprendizaje, definen específicamente las conductas que desean lograr en sus alumnos, como productos acabados, y, a continuación, se dedican a estimularlos - de tal forma, que se provoquen y fijen estos comportamientos.

Según el condicionamiento instrumental operante de Skinner, el estímulo reforzante, no se produce simultáneamente o antes de la respuesta, sino después de ella. La esencia del aprendizaje, no es la sustitución del estímulo sino la modificación de la respuesta.

Para Ana Freud y G. Richard, el desarrollo es una sucesión obligada de fases evolutivas, de acuerdo a apetencias libidinales; por medio de la educación, el niño aprende a realizar otros tipos de tareas en las que el placer queda atrás.

Según Wallon, el desarrollo es una situación dialéctica de los factores biológicos, psicológicos y sociales.

Montserrat Moreno, dice: el desarrollo es el proceso esencial en el que cada elemento del proceso de aprendizaje, se da como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explique el desarrollo.

Piaget, dice que el desarrollo es un proceso total en la formación de estructuras del conocimiento, es un proceso evolutivo continuo y permanente, que va unido al proceso de aprendizaje

Esta investigación tomará como punto de partida la teoría psicogenética de Jean Piaget, aunque Piaget mismo no haya realizado una reflexión teórica, ni trabajos experimentales sobre los problemas de adquisición de la lengua escrita; su teoría general sobre los procesos de adquisición de conocimientos es potencialmente aplicable también, en este dominio. Esta resulta aplicable, a condición de que se deje de considerar este problema como la adquisición de un conocimiento de naturaleza cultural y social.

A partir de los estudios de Piaget y sus colaboradores, sobre el mecanismo de adquisición del conocimiento y evolución cognitiva del ser humano, se tomarán en cuenta las líneas generales que se desprenden de estos trabajos:

- La adquisición del conocimiento, depende siempre de la actividad del sujeto.
- Se deben tomar en cuenta los niveles de representación de los alumnos y las interacciones nocionales implicadas.
- Que sean los propios alumnos, quienes formulen los problemas y

busquen los medios de resolverlos.

- Promover el trabajo de equipo y las discusiones entre los alumnos.
- Modificar el papel del maestro de trasmisor de conocimientos en guía, animador y apoyo a las actividades de investigación de sus alumnos.

La pedagogía operatoria, nos señala principios que se deben tomar en cuenta para ayudarnos a resolver nuestros problemas, y son los siguientes:

1. Para llegar a la adquisición de un concepto, es necesario pasar por estudios intermedios, que marcan el camino a su construcción.
2. Antes de empezar un aprendizaje, es necesario determinar el estudio en que se encuentra el niño respecto a él.
3. Para llevar a la práctica la programación operatoria, será preciso seguir, en todo momento, el ritmo evolutivo del razonamiento infantil.
4. El papel del maestro, se centrará en recoger toda la información que recibe del niño y crear situaciones que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee, así como a adquirir nuevos conocimientos.
5. La necesidad de la acción para llegar a los objetivos planeados.
6. Es necesario tomar contacto con la realidad, observarla.

7. Todo concepto sigue un proceso evolutivo en su construcción.
8. Nunca debe inmiscuirse el estudio de un concepto dando previamente su definición, ya que ésta sólo es comprensible para el sujeto, si él mismo la ha elaborado.
9. El niño necesita actuar primero para comprender después.
10. A través de los intereses del niño, de sus aciertos y errores, y de sus hipótesis, el maestro puede elaborar objetivos de trabajo.
11. Se debe establecer una estrecha relación entre el mundo escolar y el extraescolar.

La corriente pedagógica de mayor influencia en el campo de la educación contemporánea, es la llamada pedagogía de la acción, que da un nuevo sentido a la conducta activa del educando y saca de ahí importantes consecuencias.

La programación de las actividades pedagógicas, debe estar en relación de dependencia, bajo las necesidades e intereses de los educandos; la pedagogía, como ciencia, sería la estructuración global de esas diversas direcciones: individuo, vida anímica, actividad... cada una de las cuales, constituye un capítulo de la misma.

La pedagogía tiene por objeto el estudio científico de la educación, tomando la educación como una realidad sustancial, inconfundible y permanente, que está condicionada por factores diversos: situación histórica, concepción filosófica, visión de la vida, progreso científico, actividad política, situación económica, etc.

Los estudios de Piaget, han sido reconocidos por los educadores como portadores de muy considerable autoridad. Piaget ve en la inteligencia una acción que, en la prolongación de los procesos de adaptación biológica, consiste en la alternativa de la asimilación de lo real a los esquemas, innatos o adquiridos, y de la acomodación de éstos a los acontecimientos que resisten a este proceso de asimilación

"Enseñar no es mostrar, es enseñar a inventar" -dice Piaget; su teoría hace que el educador se muestre atento a los procedimientos, mediante los cuales, los niños puedan superar sus errores así como organizar sus recuerdos.

Piaget concibe al niño como un sujeto cognoscente, es decir, alguien que trata de comprender el mundo que lo rodea, como un sujeto activo que trata de resolver las interrogantes que se le plantean.

La teoría de Piaget, nos permite introducir a la comprensión de la lectura, en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje, en tanto sujeto cognoscente, intelectualmente activo.

Categorías de la teoría de Jean Piaget:

Observable, algo relativo al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto y no a sus capacidades sensoriales.

Error constructivo es el error que constituye un requisito necesario para la obtención de la respuesta correcta, son reestructuraciones globales.

La comprensión, se refiere a las transformaciones que engendran una forma o configuraciones; es, por lo tanto, una comprensión operativa y no figural; posibilidad del sujeto de reconstruir el conocimiento por haberlo comprendido. El progreso del conocimiento, se obtiene por o a través de un conflicto cognitivo y los esfuerzos para resolverlo.

Sujeto cognoscente, es el sujeto que trata de adquirir conocimientos, sujeto que para aprender, necesariamente debe asimilar y transformar. El niño, en la teoría de Piaget, es un sujeto que trata de comprender el mundo que lo rodea.

Adaptación; es el paso de un equilibrio menos estable a uno más estable entre el organismo y el medio.

Asimilación; es el hecho que engloba, en un todo, la necesidad funcional, la repetición y la coordinación entre el sujeto y el objeto, - que anuncia la implicación y el juicio.

Acomodación; hay acomodación cuando el medio actúa sobre el organismo.

La adaptación cognoscitiva, consiste en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La adaptación es un equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia.

El lenguaje, en términos de Piaget, es un sistema espontáneo que es elaborado por la sociedad, y que contiene, para las personas que lo

aprenden, antes que contribuyan a su enriquecimiento, una riqueza de instrumentos cognoscitivos -relaciones, clasificaciones y demás- el servicio del pensamiento.

Ninguna teoría de la adquisición del lenguaje o comprensión del mismo, ha sido, explícitamente, expuesta por él. Se puede especular sobre la forma general, que maneja Piaget sobre la adquisición del conocimiento en general.

Al realizar una lectura, ésta, tiene sentido para el sujeto, sólo si guarda relación de pertinencia con su estructura cognoscitiva; si no sucede este fenómeno, las ideas y conceptos plasmados en la hoja de papel, le serán tan ajenos como si estuvieran escritos en una lengua extranjera que desconoce por completo.

La idea anterior, nos lleva a la necesidad de graduar las lecturas en la medida de los intereses de los educandos, conservando cierta secuencia de cantidad y calidad en los grados escolares. Es, también, destacada para que los profesores le den la debida importancia a la práctica de la lectura, en sus respectivos grupos.

Para que un alumno, de quinto o sexto grado, comprenda la lectura, es indispensable que tenga los conocimientos básicos de esta actividad escolar, sentados como precedente desde el inicio de la lecto-escritura; estos conocimientos le permitirán el desarrollo de su comprensión para lecturas de mayor complicación, tanto en el léxico como en las ideas que le presenten.

La adquisición de conocimientos, puede considerarse como un proceso de organización y comprensión de los mismos, y no de simple memorización y reiteración.

En la actualidad, gran porcentaje de los profesores, practican u orientan a sus alumnos, en el aspecto de la lectura, con lineamientos didácticos que caen en el terreno del conductismo, llegando a ser mecanicistas y memoristas.

Los educadores debemos comprender la gran responsabilidad que conlleva nuestra actividad en la docencia y reconocer la necesidad de educar partiendo de la realidad del educando, ya que ahí es donde cobra sentido la educación básica; también debemos entender la lectura como una de las actividades pilares en el desarrollo educativo del alumno, ya que es la base de la adquisición de cualquier conocimiento.

Nosotros, como maestros, elementos activos en el desarrollo de la humanidad, es importante que no perdamos de vista que el conocimiento no es importante por sí mismo, sino en la medida en la que le permite al alumno conocer su propia realidad.

C. Fundamentación teórica del problema elegido

Después del análisis de la problemática docente, se eligió un problema central: "Los problemas en el aspecto cognoscitivo de la comprensión de la lectura y su repercusión en las demás áreas programáticas".

El autodiagnóstico nos permitió tener evidencia con respecto al problema, en primer término, por su valor socio-cultural, así como también por considerar la comprensión de la lectura como un elemento de vital importancia para el individuo, quien apoyándose en este instrumento, puede solucionar, con mayores garantías de éxito, sus problemas y necesidades personales.

La lectura es uno de los instrumentos básicos para el progreso de la humanidad, por lo cual, el perfeccionamiento de ésta, ocupa un lugar destacado en las actividades escolares.

La investigación sobre el problema elegido, tendrá como objetivo principal la búsqueda de soluciones al mismo, ya que la incomprensión de la lectura afecta el aprendizaje de las demás áreas del programa; te mando en cuenta que la comprensión de la lectura es un factor determinante en la labor docente, por la experiencia que tenemos sobre el quehacer educativo, hemos observado que cuando el niño comprende lo que lee, es mayor su rendimiento en: matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, y, por supuesto, en español.

A partir del autodiagnóstico, detectamos el bajo rendimiento de -

los alumnos y su dificultad para expresar con sus palabras lo que leen; las dos afirmaciones anteriores las hacemos basándonos, primeramente, en nuestra experiencia en los grupos, así como en la investigación de campo realizada en la fase anterior, diálogos con maestros, padres de familia y directores de escuela.

En relación con los alumnos, se observaron actitudes y hábitos - que consideramos como causantes de dicho problema, como: hacer tareas y ver televisión a la vez, no tener un lugar adecuado para estudiar, - falta de concentración en la actividad que están realizando, la inquietud propia de su edad, mal encauzada.

Si logramos que el alumno mejore sus hábitos de lectura, y que se interese en élla, se mejorará su capacidad comprensiva y se avanzará - mucho en el desarrollo integral del niño, así como, particularmente, - en el aspecto cognoscitivo del mismo.

Considerando que en la práctica educativa actual se privilegia el enfoque mecanicista, que va a determinar que un sujeto no comprenda, basamos nuestra investigación en un enfoque alternativo, que está al alcance de los maestros, y los instrumenta en la forma en que deben programar la enseñanza y lograr la comprensión de la lectura en los niños.

Partiendo del concepto de Piaget, sobre el niño, al que considera como un sujeto cognoscente, que trata de comprender el mundo que le rodea y constituye sus "teorías explicativas"; así también puede afirmar-

se que la adquisición del conocimiento, depende de la actividad del sujeto; como profesores en servicio, no debemos olvidar estas ideas y tratemos de motivar esa actividad requerida en el aula.

La comprensión de la lectura, se logra con la práctica; la práctica es consciente y transformadora; todas las prácticas humanas, tanto teóricas como empíricas, poseen una estructura común: transformar su objeto de trabajo por medio de instrumentos, fuerza de trabajo manual e intelectual, conceptos, ideas, etc., para obtener un resultado del proceso de elaboración.

La práctica educativa es social y política; está unida a la práctica económica, es una práctica: transformadora, consciente, ejercida en un tiempo y un lugar determinados, por individuos organizados socialmente. La realización de la práctica educativa, tiene lugar como articulación de prácticas diversas, regidas principalmente por: la política educativa del Estado, la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar; estas prácticas se articulan y producen la práctica educativa escolarizada.

Para plantearnos una práctica pedagógica alternativa, tendremos que rehacer la articulación de estas tres diversas prácticas, sobre la base de una nueva concepción educativa.

La práctica de la dirección y la administración escolar, representaría la materia prima con la cual se realiza la práctica educativa en una determinada institución.

La práctica docente, constituiría el instrumento o medio, a través del cual se transforma la materia prima.

La práctica del alumno, sería el resultado o producto de la práctica docente, al llevar, ésta, el producto de la práctica de la dirección y administración escolar al educando.

El maestro, el alumno y la dirección y administración escolar, realizan cada uno un papel; su expresión es la totalidad de la práctica educativa a la que caracterizan y dan forma.

El maestro tiene como materia prima de trabajo a los educandos, donde encarnan los conocimientos; su objetivo de trabajo es modelar los recursos humanos -alumnos-.

El producto de la actividad del profesor, será el resultado de la aplicación de sus instrumentos de producción sobre la materia prima con que labora, su propia fuerza de trabajo, intelectual, su capacidad pedagógica, alimentada por la teoría y la práctica, los conocimientos adquiridos y transmisión a los alumnos del programa del curso.

La práctica escolar, es realizada por el maestro y el alumno en contacto permanente.

La materia prima, es el resultado de la fusión de los instrumentos del profesor -planes y programas- y el producto de la práctica de la dirección y la administración escolar -modelos educativos- es decir, el -

programa del curso.

Al alumno le presentan los conocimientos como verdades dadas, que él solamente tiene que recibir y aplicar a su práctica cotidiana.

Sus instrumentos fundamentales, son la capacidad asimilativa que ha logrado desarrollar; los resultados e productos serán, en parte de los casos, aprendizajes ideológicamente condicionados para producir cierto tipo de individuos, aditivos al modo de vida, forma de pensar y actuar necesarios a la reproducción del sistema social vigente.

La relación que existe entre la escuela y la comunidad, va a permitir una importante influencia recíproca entre ambas; el alumno lleva a la escuela la ideología y las conductas aprendidas en su núcleo familiar y en su comunidad, así como de la escuela proyecta, hacia su mundo familiar y social, conductas aprendidas en ella.

La problemática docente está influenciada por la realidad del educando, y es de ella de donde elegimos nuestro problema a investigar: en la primera parte de este trabajo, llegamos a considerar diversos factores, entre otros: el ambiente familiar del educando, la influencia de los medios masivos de comunicación; dimos más valor a la participación del maestro que practica la lectura apoyándose en lineamientos conductistas que dan como resultado la mecanización y no la comprensión de la misma.

La adquisición de la lecto-escritura, es determinante en la com-

prensión posterior de la misma, siendo afectada por la metodología con -
la que se enseña a leer al alumno.

III. FORMULACION DEL PROBLEMA Y PROPUESTA DE SOLUCION

A. Planteamiento del problema docente, justificación y objetivos.

B. Propuesta pedagógica.

III. FORMULACION DEL PROBLEMA Y PROPUESTA DE SOLUCION

Al llegar a la tercera fase de la investigación participativa que estamos realizando, pretendemos retomar las dos fases anteriores que son: la descripción y autodiagnóstico de la problemática y la fundamentación teórica.

Después de realizar una serie de actividades, empezando con la observación directa y el análisis de muestras prácticas decentes, así como un estudio sobre la problemática decente que involucra nuestra labor educativa, nos interesamos por un problema pedagógico que, creemos está presente en la práctica educativa de todos los profesores; nos dimos a la tarea de investigar la problemática decente de las áreas donde realizamos nuestra labor educativa; después, precedimos a elegir un problema central, seleccionándolo dentro de la problemática general; el problema elegido partió de la importancia que representa la comprensión de la lectura de los alumnos.

El problema, en cierto aspecto, es una interrogación cognoscitiva, y en este caso, lo podríamos caracterizar como una interrogación cuya respuesta ha de obtenerse sólo como resultado del proceso de investigación.

Mediante la investigación de campo realizada, encontramos múltiples causas que motivan la incompreensión de la lectura en los alumnos; entre ellas mencionaremos: la situación socio-económica y cultural de los alumnos, sus malos hábitos de estudio, la ausencia de ayuda de los

padres, por ignorancia, en su mayoría; en otros casos, falta de tiempo para dedicarse a sus hijos, la influencia nociva de los medios masivos de comunicación así como también, la aplicación por parte del maestro, de lineamientos pedagógicos memoristas y mecanicistas.

Luego de haber analizado las causas mencionadas en el párrafo anterior, llegamos a la siguiente hipótesis.

La acción del profesor, en la aplicación de la lectura, es determinante en la comprensión de la misma por parte de los alumnos.

Consideramos que la adquisición de conocimientos constituye un proceso de organización y de comprensión y no de simple reiteración y memorización y la comprensión de la lectura como la posibilidad del sujeto de reconstruir lo leído, por haberle hecho suyo; nuestra investigación parte de la teoría de Jean Piaget, la Psicogenética, que postula la adquisición de conocimientos, basada en la actividad del sujeto, en interactuar con el objeto de conocimiento.

A. Planteamiento del problema decente, justificación y objetivos de estudio

Partiendo de la hipótesis de que la acción del profesor, en la aplicación de la lectura, es determinante en la comprensión de la misma por parte de los alumnos, procedimos a formular el problema enunciándolo como sigue:

¿Cuáles son las concepciones, de aprendizaje y educación, que le permitan al maestro una propuesta metodológica para que el alumno comprenda la lectura?

Esta situación problemática, se encuentra en estrecha relación con las necesidades vitales que vivimos en nuestra labor cotidiana, y que repercuten en el aprovechamiento general del alumno; el interés por este problema, se caracterizará, primeramente, por la necesidad que demanda una comprensión mayor de la lectura por parte de los alumnos para lograr su desarrollo integral.

Como maestros en servicio, es metodológicamente importante darnos cuenta de como se constituyen los problemas y comprender su naturaleza e implicaciones, porque nos permite delimitar sus limitaciones y formular estrategias viables para su solución.

La elección del problema, surgió de la existencia de una situación problemática, dentro de la cual, la incompreensión de la lectura está presente; existe una necesidad de encontrar soluciones; al progresar, -

el alumno, en este aspecto esencial, mejorará su rendimiento escolar y utilizará la lectura como medio de recreación aplicándola a su vida diaria actual y futura.

Así, también, existe un conflicto en lograr la toma de conciencia de los profesores sobre la necesidad de ciertos cambios, tanto en la esfera de la teoría como de la práctica, quizá en muchos casos, por la falta de conocimientos para realizar estos cambios.

Los educadores nos hemos dedicado a "prever el aprendizaje" de lo establecido; más no el "aprendizaje innovador" que nos llevaría al cambio. En muchas ocasiones, nos quedamos sólo en el plano de la teoría, olvidando que la situación problemática está condicionada por la práctica, en su máxima expresión, como práctica del desarrollo social.

El planteamiento y selección del problema, está dentro de la esfera de la práctica científica, considerando algunos factores que juegan un papel esencial en su formulación como es: la necesidad de apoyarla en una determinada teoría científica; en esta investigación, consideramos que la teoría Psicogenética es una de tantas teorías que responde al problema planteado; es necesario que el profesor no se estanque en su labor, cayendo en un tradicionalismo que obstaculice el desarrollo del alumno e no le ubique en su momento tempeespacial, sino que estar observando constantemente su problemática docente para tratar de solucionar los problemas más relevantes ya que el momento histórico que vivimos, así le demanda; es importante que el profesor sepa distinguir los verdaderos problemas de los pseudoproblemas, planteados por motiva-

ciones puramente ideológicas.

Es necesario agregar que el problema que elegimos está basado, tan te en nuestra práctica educativa, como en nuestra experiencia docente, como maestros preocupados porque un tercio de los alumnos de los grupos de primaria, no comprenden lo que leen; este problema lo afrontamos cotidianamente y deseamos resolverlo; lo planteamos como un problema para estudiar; su elección surgió de necesidades prácticas; consideramos que se harán posibles aportaciones teóricas al proponer soluciones.

Justificamos la elección de este problema por representar una situación cotidiana en el aula que repercute en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando al alumno en su vida escolar y en su vida adulta, cuando, éste se integre a la vida productiva del país.

En virtud de que existen pocos estudios teóricos, entre ellos uno de la UNAM sobre "La crítica situación de la educación en México", que nos muestra la necesidad de preocuparnos no sólo por la cantidad sino por la calidad de la educación en nuestro país, es importante que los maestros en servicio demos más relevancia a la investigación educativa, con la finalidad de mejorar la educación.

Es importante recordar que el profesor no realiza la educación aisladamente, sino que resulta de la conjugación de las tres prácticas educativas; la dirección y la administración escolar, la práctica docente y la práctica del alumno; así mismo, éstas están regidas por la Política Educativa vigente en el país.

La revisión de las investigaciones realizadas, nos señalan que no se refieren al problema que estamos investigando, sino que están encaminadas al aspecto del aprendizaje de la lecto-escritura, a la educación para los adultos y a la educación en el medio indígena, entre otros.

El problema elegido, tiene su importancia social, ya que contribuye al desarrollo integral del educando que forma parte activa de un grupo y que, en un futuro, se integrará a la máquina productiva de una sociedad, en la cual participará en su desarrollo y superación. Formará parte, indiscutiblemente, del desarrollo cultural de nuestro país, por lo cual consideramos la lectura como el instrumento más eficaz para la adquisición del acervo cultural.

Los resultados que se obtengan mediante esta investigación, se aplicarán como instrumentos para mejorar la comprensión de la lectura, por lo cual su importancia, en el aspecto teórico es trascendental.

Esta investigación se inicia desde el momento de realizar la fase previa y termina con el desarrollo del proyecto, que es la cuarta fase; pretendemos llevarla a cabo en lo que resta del año en curso.

En este proyecto, están involucrados 25 maestros de nivel primario.

Como ya se ha dicho, el enfoque de esta investigación participativa, será psicepedagógico, ya que dentro de las teorías existentes, se eligió la Psicogenética de Jean Piaget.

Objetivos de estudio. Es objetivo básico de este trabajo, formular una propuesta, que pueda aplicar el profesor, para mejorar la comprensión de la lectura de los educandos; se retomaran los aportes de Piaget, para aplicarlos a la comprensión de la lectura, en el sentido de una teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento, como un marco teórico para formular nuevas hipótesis, considerando vital el siguiente postulado: "El progreso del conocimiento se obtiene a través de un conflicto cognoscitivo y los esfuerzos para resolverlos".

Como un objetivo general, enunciamos el siguiente:

El equipo docente que está llevando a la práctica esta investigación, estimó conveniente realizar este proyecto para entender mejor las dificultades que gran parte de la población escolar enfrenta, respecto a la comprensión de la lectura.

Del objetivo general, desprendemos los siguientes objetivos particulares:

Especificar las causas concretas que dificultan en los niños la comprensión de la lectura.

Precisar en qué consisten, exactamente, las dificultades para comprender lo que se lee.

Proponer alternativas que ayuden al docente en la aplicación de lineamientos didácticos, tendientes a superar el problema.

B. Propuesta pedagógica

Después de leer y analizar los textos sugeridos por el volumen, - hacer una revisión del autodiagnóstico y, apoyados en nuestra experiencia, proseguimos a formular una propuesta pedagógica que se pueda tomar como alternativa a la solución del problema planteado.

Esta propuesta pretenderá las siguientes transformaciones:

Se trazó como meta, a mediano plazo, superar la comprensión de la lectura en los alumnos, con la finalidad de lograr un resultado mejor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Motivar a los maestros para que apliquen las técnicas de la lectura de comprensión.

Involucrar, en el proyecto, en el proceso de transformación, a maestros, alumnos, padres de familia, dirección, administración escolar y contexto social en general.

Las transformaciones antes mencionadas, pretenden mejorar la comprensión de la lectura en el alumno, lograr que los maestros involucrados se interesen en el cambio y que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en su vida diaria.

En cuanto a la relación del cambio con los diferentes elementos de la práctica docente, consideramos importante que el maestro aplique ade

cuadramente los planes y programas de estudio vigentes; adaptándolos a las particularidades del grupo en que labora.

Consideramos como obstáculo a enfrentar para llevar a cabo la transformación, la falta de un medio cultural más elevado para nuestros alumnos; si el niño no tiene la imagen del padre lector ni material para leer en su casa, ¿cómo podrá interesarse en esta actividad?, otro obstáculo que debe tomarse en cuenta, es la inexperiencia de los miembros del equipo docente, en el terreno de la investigación, así como la falta de recursos humanos adecuados para propiciar el cambio; la situación económica es importante, porque nuestro alumnado, pertenece en su mayoría, a la clase baja.

Los problemas que la transformación produzca en choque con los valores y actitudes establecidos, entre las personas involucradas en el cambio, serán también, un obstáculo, así como la resistencia del ser humano al cambio, que se siente más seguro con su actuar presente.

Creemos factible el proyecto, porque los conocimientos adquiridos durante la Licenciatura en Educación Básica, y en lo particular, lo aprendido en el Seminario de Titulación, sobre la investigación participativa, nos invita a explorar terrenos desconocidos para nosotros; la experiencia adquirida por cada miembro del equipo docente en su diaria labor, nos facilitará la realización de este proyecto.

Uno de los aspectos que hacen posible o factible esta investigación, es lo estudiado sobre la teoría Psicogenética de Piaget, en cuyos

principios estamos apoyando este trabajo, y, sobre todo, el deseo de mejorar, perfeccionarnos e innovarnos.

Creemos que se puede realizar este proyecto de investigación, por las experiencias obtenidas en la investigación de campo que se llevó a cabo en el autodiagnóstico.

Las transformaciones pretendidas, se aplicarán en el ámbito de nuestra práctica docente, donde nos enfrentamos cotidianamente con el problema que pretendemos resolver, y que si se logra superar, redundará en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y específicamente, en los educandos.

Estructura confección y organización de la propuesta.

Una estrategia alternativa, tendiente a aportar innovaciones en la práctica docente, debe partir de la involucración de los propios profesores, debe surgir de una acción voluntaria, de un deseo de transformación y no ser impuesta como una orden administrativa.

Si son los profesores quienes van a poner en práctica cualquiera de las acciones innovadoras, éstas deben partir de la problemática que está viviendo el maestro, no venir de fuera, como un ente aislado; deben generarse en la realidad educativa donde se pretendan llevar a la práctica.

En esta investigación, proponemos una alternativa de solución que parte de la realidad del educando, que no tiene a su alcance bibliote-

cas e tipos de lecturas que le interesen en esta actividad, una alternativa que nos ubique en la realidad del profeser en el momento presente; al hablar de realidad, no perdamos de vista que la mayoría de los profeseres trabajan, en dos e más instituciones para solventar sus egresos económicos, y disponen de un tiempo mínimo para preparar, en horas extraclase, sus actividades escolares.

En esta prepueta, se involucraron, tanto maestros como alumnos y padres de familia, porque nuestro proyecto investigativo se inscribe en el marco de la investigación participativa y en sus enunciados generales que son:

Ser un proceso de construcción colectiva.

Implicar la confrontación creativa de las distintas formas del saber.

Permitir la planeación de formas y programas de acción comunitaria.

Las opciones metodológicas para el desarrollo del proyecto serán:

Propiciar el interés en los maestros hacia la transformación y la participación democrática de los maestros involucrados, mediante algunas técnicas grupales como: asambleas, discusión de grupos pequeños, panel, lluvia de ideas, etc.

Partir de nuestra realidad cotidiana, de la experiencia de los ma-

estres involucrados en el proyecto, para realizar una crítica de su - práctica docente en particular y en general de la práctica educativa - en el contexto de la comunidad, con la intención de que renazca el interés por el cambio.

Hacer conciencia en los profesores sobre la necesidad de solucionar el problema de la incomprensión de la lectura y, la responsabilidad que en nosotros, como docentes, recae.

Considerar que en las escuelas, en donde el alumno de nuestro medio tiene la oportunidad de practicar la lectura e interesarse en ella.

Es imprescindible que los maestros den la debida importancia y el tiempo que requiera esta actividad escolar.

Realizar evaluaciones permanentes, continuas y críticas, de las transformaciones logradas con los cambios metodológicos, para replantear las mismas cada vez que se considere necesario.

Mantener una constante apertura hacia la comunicación e intercambio de nuevas experiencias, de los maestros involucrados.

Si la comprensión de la lectura no nace "porque sí", sino que se da en un proceso de desarrollo cognoscitivo que tiene como base las experiencias del niño en esta actividad, se deben generar los cimientos estructurales que den sentido a lo que se lee.

Encontramos alumnos que, aunque leen oralmente sin errores, con una lectura de fluidez, dicción, volumen, entonación y emotividad magnífica, les preguntamos luego que leen, qué comprendieron de aquella lectura y realmente nos damos cuenta de que sólo han mecanizado el proceso de la lectura, sin llegar a adquirir la comprensión de la misma.

Nos debemos canalizar para impulsar la lectura de comprensión y asimilación y no de simple reiteración y mecanización.

Conscientes, los profesores, de la necesidad de transformación de su práctica educativa en el aspecto de la lectura, y con el interés de salir de las metodologías tradicionalistas que llevan al alumno a la mecanización y a la memorización, enunciarnos una propuesta metodológica alternativa para lograr que los alumnos comprendan la lectura; esta propuesta, primeramente tenderá a encontrar cuáles son las concepciones de aprendizaje y educación que debe adoptar el maestro para que le lleven a una metodología alternativa, que tenga como finalidad la comprensión de la lectura, sin apartarnos de la realidad circundante.

Si queremos que el alumno comprenda la lectura, debemos poner a su alcance los medios para que se interese en ella; dadas las condiciones socio-económicas y culturales existentes en el área de aplicación del proyecto, van a ser los maestros los que promuevan la adquisición de libros y la selección de lecturas que estén de acuerdo con los intereses de los niños y serán principalmente los niños, los que aceptarán o rechazarán esta selección. Es importante la organización de las bibliotecas circulantes, pero lograr que realmente funcionen como tales.

Los maestros debemes aceptar el postulado de la teoría psicogenética, en el cual se dice que: para adquirir un conocimiento, el sujeto debe ser un sujeto activo, y participar en la adquisición del mismo a fin de que verdaderamente lo haga suyo.

¿Cómo va a mejorar la comprensión de la lectura el alumno? La respuesta es obvia: leyendo. El maestro será el guía que dirija al alumno en esta actividad. Los libros de lectura de los textos gratuitos, que están al alcance de los alumnos, contienen una antología que el maestro puede aprovechar para iniciar al educando en esta actividad.

Para involucrar a los padres de familia, se propone organizar círculos de lectura adaptadas a horarios factibles a sus intereses, con temas apropiados, que satisfagan sus necesidades culturales.

Para lograr cambios en la conceptualización de aprendizaje y educación que tiene el maestro, se organizarán seminarios y talleres, que lleven al maestro a recordar los principios de la teoría psicogenética y de la Pedagogía Operatoria, los más adecuados para realizar nuestra investigación, invitándole a aplicar estos principios en su práctica docente. Consideramos a la Pedagogía Operatoria, como un intento para aportar alternativas para mejorar la calidad de la educación. Pretendemos establecer una estrecha relación entre el mundo escolar y el extraescolar, logrando que lo que se hace en la escuela tenga utilidad real en la vida del niño.

IV. ORGANIZACION Y REALIZACION DE LA PROPUESTA

A. Generalidades

B. Organización del equipo docente.

C. Descripción del proceso de investigación.

D. Modelo teórico de la propuesta pedagógica.

A. Generalidades

Concluidas las tres primeras fases del proyecto de investigación, el equipo docente se dió a la tarea de revisar la propuesta pedagógica elaborada en el capítulo tercero; a través de un proceso de análisis, - se llegó a la necesidad de replantear algunos aspectos para hacer explícitos los siguientes elementos que debe contener toda propuesta:

1. Procedimientos metodológicos.
2. Contenido de la propuesta.
3. Proceso de evaluación permanente.

Los cambios hechos a la propuesta son los siguientes:

Enumerar los elementos mencionados. El elemento referente al conte nido de la propuesta, se amplió mencionando la metodología a seguir para lograr cambios en la conceptualización del maestro respecto al apren dizaje y la educación.

Un cambio significativo es que, puesta en marcha, quedan excluidos alumnos y padres de familia en esta propuesta, así como las actividades programadas que se refieren a estos elementos, padres y alumnos.

Por lo tanto, se trabajará con los profesores en un espacio de revisión de su práctica, en donde, entre otras cosas, haremos incapié en el análisis de las metodologías para la aplicación de la lecto-escritura.

Se modificó en algunos párrafos, la redacción.

Después del análisis crítico realizado por el equipo docente a la propuesta pedagógica. ésta quedó como a continuación se presenta.

2. Propuesta pedagógica

Después de leer y analizar los textos sugeridos por el volumen, hacer una revisión del autodiagnóstico y apoyados en nuestra experiencia, proseguimos a formular una propuesta pedagógica, que se pueda tomar como alternativa a la solución del problema planteado.

Esta propuesta, pretenderá las siguientes transformaciones:

Se trazó como meta a mediate plazo, la pretención de inducir a los maestros en la aplicación de las técnicas de la lectura de comprensión.

Las transformaciones antes mencionadas tienen como finalidad mejorar la comprensión de la lectura en el alumno, a largo plazo. Lograr que los maestros involucrados se interesen en el cambio.

Consideramos importante que el maestro aplique, adecuadamente, los planes y programas de estudio vigentes, adaptándoles a las particularidades del grupo en que labera.

Como obstáculo a enfrentar contamos con: la inexperiencia de los miembros del equipo docente en el terreno de la investigación, así como la falta de recursos humanos adecuados para propiciar el cambio.

Los problemas que la transformación produzca en cheque con los valores y actitudes establecidos entre las personas involucradas en el cambio, serán también, un obstáculo; así como que el ser humano se sienta más seguro en su actuar presente y se resiste a cualquier innovación.

Creemos factible el proyecto por que los conocimientos adquiridos durante nuestra permanencia en la Licenciatura en Educación Básica y, en lo particular, lo aprendido en el Seminario de Titulación, sobre la investigación participativa, nos invita a explorar terrenos desconocidos para nosotros; la experiencia adquirida por cada miembro del equipo docente en su diaria labor nos facilitará la realización de este proyecto.

Uno de los aspectos que hacen factible esta investigación, es lo estudiado sobre la teoría Psicogenética de Piaget, en cuyos principios estamos apoyando este trabajo; y sobre todo, el deseo de mejorar, perfeccionarnos e innovar.

Creemos que se puede realizar este proyecto de investigación por la experiencia obtenida en la investigación de campo que se llevó a cabo en el autodiagnóstico.

Los alcances de las transformaciones pretendidas repercutirán en el quehacer educativo de los profesores involucrados, en la realidad que enfrentan cotidianamente. Al lograrse las metas propuestas redundarán en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estructura, confección y organización de la propuesta

Una estrategia alternativa, tendiente a aportar innovaciones en la práctica docente, debe partir del involucramiento de los profesores, - surgir de una acción voluntaria, de un deseo de transformación y no - ser impuesta como una orden administrativa.

Si son los profesores los que van a poner en práctica cualquiera - de las acciones involucradoras, éstas, deben partir de la problemática que está viviendo el maestro, no venir de fuera como un ente aislado, deben generarse en la realidad educativa, donde se pretende llevar a - la práctica.

Elementos que integran una propuesta pedagógica

1. Procedimientos metodológicos

En esta propuesta se involucran 11 profesores de la Escuela Urbana No. 10 turno vespertino. Nuestro proyecto investigativo se inscribe en el marco de la investigación participativa y en sus enunciados generales que son:

- Ser un proceso de construcción colectiva.
- Implicar la confrontación creativa de las distintas formas del saber.
- Permitir la planeación de formas y programas de acción comunitarias.

Las opciones metodológicas para el desarrollo del proyecto serán:

- Hacer conciencia, en los profesores, de la necesidad de solucionar el problema de la incomprensión de la lectura, mediante el intercambio de experiencias a través de las técnicas de discusión.
- Propiciar el interés de los profesores involucrados hacia la transformación y la participación democrática, mediante la técnica de discusión de pequeños grupos y lluvia de ideas.
- Promover en los maestros la autocrítica de su práctica docente, además la crítica de la práctica educativa en el contexto, con el objetivo primordial de que renazca, en el profesor, el interés por el cambio, este momento se llevará a cabo mediante la propia reflexión sobre la práctica docente y el intercambio de ideas.

El desarrollo del proyecto se realizará mediante la modalidad de taller.

2. Contenido de la propuesta

Conscientes de las necesidades de los profesores, de la transformación de su práctica educativa en el aspecto de la lectura, y con el interés de salir de las metodologías tradicionalistas que llevan al alumno a la mecanización y a la memorización, enunciaremos una propuesta metodológica alternativa para lograr que los alumnos comprendan la lectura, apoyándose en que, en la actualidad, el educador debe promover la participación activa del educando para que sea el agente de su propio aprendizaje.

A. Para los cambios en la conceptualización de aprendizaje y educación que tiene el maestro, pretendemos:

1. Organizar talleres que lleven al maestro a recordar los principios de la teoría psicogenética y de la pedagogía operatoria, - invitándoles a aplicar estos principios en su práctica docente, y otros, para propiciar la reflexión sobre la misma.
2. Construir con los maestros, lineamientos didácticos de la lectura y las opciones para valorar la comprensión lectora.
3. Un proceso de evaluación permanente.

Se realizarán evaluaciones permanentes, continuas y críticas de las transformaciones logradas con los cambios metodológicos, para replantear las mismas cada vez que se considere necesario.

Se mantendrá una constante apertura hacia la comunicación e intercambio de nuevas experiencias de los maestros involucrados.

Los postulados de la teoría psicogenética son un medio que permite, al maestro, comprender que el sujeto debe ser un sujeto activo, y participar en la adquisición del conocimiento para que verdaderamente lo haga suyo.

El contexto escolar seleccionado para poner en marcha el proyecto de investigación fue la Escuela Primaria Urbana No. 10 "Aurelio Ortega",

ubicada en Durango No. 1390, Sector Hidalgo, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco;

Dicha escuela tiene organización completa; cuenta con 11 grupos - con sus respectivos profesores, 4 maestros de especialidades como: Educación Física, Educación Tecnológica, Educación Artística, además un - intendente, así como un Auxiliar Técnico y una Directera.

Una característica del personal docente de esta escuela, es que - los maestros están titulados, y tres de ellos han realizado estudios de Normal Superior.

A esta escuela asisten alumnos que pertenecen a familias de clase media baja, los ingresos familiares provienen, básicamente, de los siguientes empleos: obrero, chofer, pequeño comerciante, albañil, trabajos eventuales.

Las condiciones sanitarias del edificio son aceptables; cuenta con agua potable y drenaje, es un edificio viejo, es una de las primeras - escuelas fundadas en Guadalajara.

Podemos encontrar ciertos factores que entorpecen la actividad docente: la necesidad de trabajar de los alumnos para contribuir al sustento familiar, contando con poco tiempo para realizar las tareas extraclase que son un reforzamiento en la enseñanza-aprendizaje.

B. Organización del equipo docente. Especificación de tareas

Todo maestro, consciente de su participación valiosa en el campo educativo, tiene la inquietud de resolver los problemas que observa en su cotidiana labor, está dispuesto a la continua actualización y superación pedagógicas.

Basándonos en los supuestos anteriores, iniciamos una investigación de la modalidad participativa la cual nos llevó a una propuesta pedagógica alternativa para lograr cambios en la conceptualización de aprendizaje y educación en un determinado grupo de profesores de educación a nivel primario.

Al llegar a la cuarta fase de dicho proyecto, puesta en marcha y ejecución del mismo, la cual concreta el trabajo de la investigación, procedimos a resolver los siguientes pasos:

1. Decisión de la puesta en marcha. En el mes de febrero nos reunimos como equipo docente, discutimos las limitaciones y posibilidades, así como las ventajas y desventajas de la realización de la propuesta pedagógica; después de discutirlo y cada miembro dar sus argumentos, decidimos ponerla en marcha, adquiriendo el compromiso de llevar el trabajo hasta su fin.

2. Delimitación espacio-temporal. La cuarta fase de la investigación abarcará el periodo comprendido entre los meses de febrero a agosto de 1987; y el grupo involucrado, el personal docente -11 profesores-

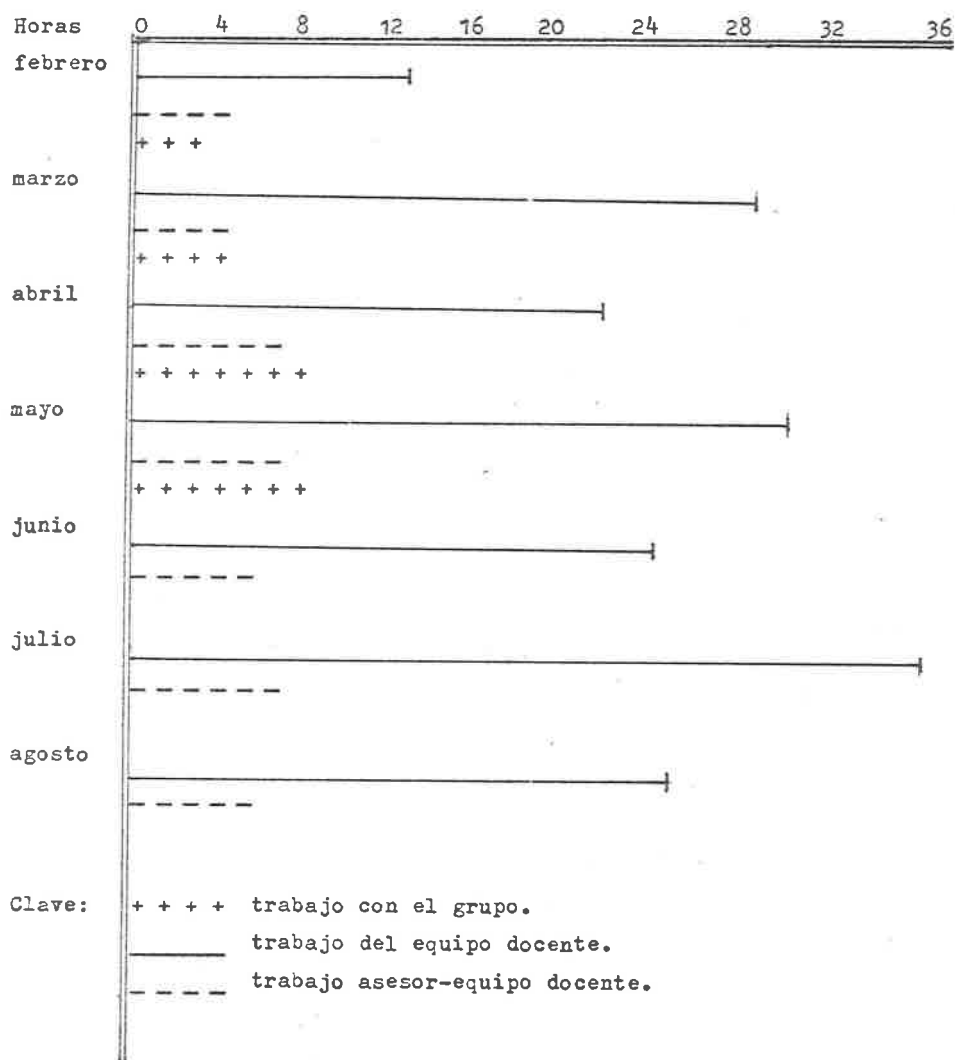
de la Escuela Urbana No. 10 del turno vespertino, ubicada en la calle Durango No. 1390, Sector Hidalgo, en la ciudad de Guadalajara; elegimos este grupo porque uno de los miembros del equipo docente labora en ese centro de trabajo, facilitándose el desarrollo de esta fase, sobre todo, en lograr la autorización para poner en marcha el proyecto.

Se trabajaron 23 horas en 14 sesiones, con el grupo de profesores; 40 horas de asesoría en la Universidad Pedagógica Nacional; 178 horas, repartidas en diversas actividades como planeación, elaboración de material, búsqueda de dinámicas atractivas, etc., sin tomar en cuenta el tiempo dedicado a mecanografiar el trabajo, en reuniones de trabajo del equipo docente, en Guadalajara y en Ocotlán -gráfica página siguiente-.

3. Organización de actividades. El día 7 de marzo se reunió el equipo docente para organizar la puesta en marcha del proyecto y delimitar tareas específicas, se procedió a la elaboración de un cronograma de actividades que consideramos de vital importancia; este cronograma contiene todos los momentos de la cuarta fase y se desarrollará en todo su proceso -Cronograma anexo C-.

En la puesta en marcha del proyecto, consideramos de un valor incalculable la participación activa del grupo de profesores involucrados, ya que el intercambio de experiencias entre los docentes acrecienta los contenidos cognitivos y metodológicos de los profesores, repercutiendo en el mejoramiento de la educación.

Gráfica 3. Distribución de tiempo de la etapa de organización y realización de la propuesta (1).



(1) Fuente: Organización y realización de la propuesta.

El cronograma consta de tres momentos o partes esenciales, en el siguiente cuadro los mencionamos con sus respectivos objetivos.

MOMENTOS ESENCIALES DEL CRONOGRAMA	Talleres motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> -Pretenden sensibilizar a los participantes. -Intentan informar a los participantes sobre el proyecto. -Sondean las posibilidades de participación de los involucrados en la investigación.
	Talleres vivenciales	<ul style="list-style-type: none"> -Recogen y sistematizan la experiencia cotidiana del maestro. -Procuran identificar las temáticas señaladas por los participantes como problemáticas.
	Talleres específicos	<ul style="list-style-type: none"> -Se centran en las temáticas indicadas. -Conforman la investigación sobre teoría específica. -Señalan los mecanismos de organización. -Producen la propuesta hacia una práctica o prácticas alternativas.

En reunión del equipo docente, realizada el día 28 de febrero, -
después de la primera sesión con el asesor, analizamos y comentamos -
sus indicaciones precediendo a:

- Definir estrategias y tácticas a seguir; acciones específicas y
cronogramación de actividades.

- Preparación de los materiales y recursos necesarios, considerando
que no sólo se utilizaría el recurso hablado, sino que nos apoyaríamos
en esquemas, dibujos, dramatizaciones, et.

- Elegir la forma de trabajo decidiendo utilizar la modalidad de -
taller en esta cuarta fase, por considerarla atractiva y factible, -
siendo el taller un "momento de reflexión y de sistematización necesari-
os en un proceso permanente y continuo de investigación y de búsqueda
de prácticas alternativas"⁽¹⁾, creemos que esta modalidad nos proporcio-
nará logros positivos en la puesta en marcha del proyecto, al térmi-
no del trabajo pudimos constatar lo anterior.

- Seleccionar dos maestros clave dentro del grupo de involucrados,
uno de ellos por ser el Secretario Técnico de la escuela y tener ascen-
diente sobre los demás, otro, una maestra, por su notable interés des-
de el inicio del trabajo.

(1) "La expedición pedagógica de Caldas", en Seminario. Universidad Pe-
dagógica Nacional. México, 1984, pág. 5.

4. Distribución de actividades entre los integrantes del grupo de involucrados en la investigación.

Los miembros del equipo docente nos turnamos para desempeñar las siguientes actividades.

- a. La guía y dirección de las sesiones de trabajo.
- b. La relatoría del producto y contenido de las sesiones de trabajo.
- c. La elaboración del material se realizó de la siguiente manera: se comisionó a un integrante del equipo para hacer letreros y material para la gráfica del perfil de entrada, otro para mecanografiar las encuestas y cuestionarios requeridos en el proceso, otro más para proveer del material necesario: distintivos, papel, cartulinas, carpetas, marcadores, lápices, etc., a los participantes.
- d. Un maestro del grupo se designó para la toma de fotografías y manejo de grabadora.

Además de las tareas específicas asignadas a cada miembro del equipo docente, todos participaron en las actividades imprevistas que surgieron durante el desarrollo de las sesiones de trabajo, como: colocar material, recoger productos, repartir el refrigerio...

Se programaron reuniones de trabajo del equipo docente, a realizarse después de cada sesión con el grupo de involucrados, con la finalidad de discutir y analizar dicha sesión y planear la siguiente.

5. Reflexión sobre los instrumentos a utilizar para la recuperación de las experiencias y que éstos, fueran adecuados a las características del grupo. Se optó por elegir los siguientes:

a. Diálogo, por ser un recurso práctico que se puede realizar en cualquier momento, nos pone en contacto directo con la realidad.

b. Diario de campo, por ser un instrumento de recopilación de datos que se basa en la observación directa de la realidad, siendo requisito, tomar nota en el momento de hacer la observación.

c. Anécdota, se utilizó este instrumento con la finalidad de enriquecer el trabajo con experiencias vividas y narradas por los profesores.

d. Entrevista, se aplicó para obtener opiniones y criterios, por ser fácil de emplear y requerir de poco tiempo.

e. Cuestionario, se optó por ser fácil de aplicar y requerir poco tiempo; se empleó en sus modalidades de directo e indirecto.

f. Observación participativa, se eligió por permitir observar los comportamientos que presenta el grupo, en lo general y en lo individual.

6. Mediaciones que auxiliaren el desarrollo del trabajo: carteles, esquemas, dibujos, grabaciones en cintas magnetofónicas, fotografías...

se justificarán en el punto referente a la descripción del proceso de investigación.

7. La evaluación del trabajo fue constante y continua, apoyándonos en la observación directa y la crítica y análisis de las actitudes observadas y productos generados en el taller.

8. Formas en que se realizó el trabajo. Actividades individuales como solución de cuestionarios, ejecución de dibujos, enriquecer las experiencias personales, participar activamente dentro de los talleres, compartir su experiencia docente... Actividades colectivas, intercambio constante de experiencias, solución de cuestionarios en equipo, aclaración y solución de dudas...

C. Descripción del proceso de investigación

1. Consideraciones generales

El desarrollo de la actividad de investigación se convierte en una instancia en la cual los actores, equipo docente y profesores involucrados, enfrentan en común un problema, en el cual, los sujetos apertan sus respectivos marcos de referencia para analizarlos y, cuyos resultados, contribuyen a comprender e asumir conciencia del problema, de su naturaleza y de los caminos posibles para superarlos.

Una vez aceptado el proyecto de investigación, procedimos a sensibilizar a los participantes. El día 23 de febrero del año en curso, un elemento del equipo docente solicitó, de la Supervisera Técnica de la 4a. Zona Escolar; la autorización para realizar e poner en marcha la propuesta pedagógica en la Escuela Urbana No. 10, agradándole la idea; la consideró viable para que los maestros superen su acervo cultural y pedagógico. El siguiente paso fue entrevistar a la Directora del plantel educativo para hacer de su conocimiento lo que se pretendía y obtener su autorización; el resultado de esta entrevista fue la aprobación inmediata para la puesta en marcha del proyecto.

El viernes 13 de marzo, nos presentamos en la Escuela Urbana No. 10; reunido el personal docente, nos presentamos como maestros-alumnos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional y con la inquietud de realizar un proyecto de investigación, se les invitó a participar en él. Nos cuestionaron con relación al horario en que se realizarían las

sesiones; algunos elementos opinaron y se hicieron comentarios, concluyeron manifestando su acuerdo de participar en el proyecto, aceptando que se realizaría una sesión cada semana, de las 5 a las 6:30 P.M.

Al iniciar la experiencia, contamos con un grupo de 11 profesores que asumió las tareas de la investigación; este grupo se vió afectado en 5 sesiones por la ausencia de dos elementos por motivos de comisión sindical; después de la tercera sesión, se integró al grupo un profesor que habiendo sido invitado como fotógrafo, se interesó en el pro-yecto y terminó involucrado en él.

El grupo de involucrados en el proyecto de investigación participativa: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA", quedó constituido como se especifica: un asesor general de la - U.P.N., un equipo docente con tres integrantes alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional; un grupo de 11 profesores que laboran en la - Escuela Urbana No. 10 y un profesor invitado como fotógrafo. En total, 16 elementos comprometidos a llevar a cabo dicha investigación.

A continuación entramos al punto 2. Involucramiento de los participantes con la primordial finalidad de sensibilizarlos para lograr mayor disponibilidad en la puesta en marcha del proyecto.

Otro momento importante de nuestro trabajo es el punto 3. Refle-cción sobre algunos aspectos de la práctica docente e intercambio de ex-periencias; aunque ese proceso, intercambio de experiencias, ocurre en

varios momentos de la investigación, lo hemos designado como una de las etapas esenciales del trabajo. El grupo, facilitado por el equipo docente, y en especial por el miembro de éste, que en esa sesión está coordinando el trabajo, relata una serie de experiencias de su práctica docente, ubicandola en su realidad, cuyo centro lo constituye una unidad temática determinada -concepción de su práctica docente: cómo enseña la lecto-escritura, limitaciones y posibilidades para el logro de la comprensión de la lectura en sus alumnos, y otros-.

Para llevar a cabo el punto anterior, se partió de una experiencia o una idea generadora que forma parte de la realidad concreta con la cual, el grupo, fácil y rápidamente se identificó. El objetivo pretendido, fue que el participante reflexione sobre aspectos de su cotidiana labor, que lo lleven a comprender la necesidad del cambio.

Como siguiente momento, se designó el punto 3. Información teórica de temas generadores, para que los profesores analizaran literatura sobre la temática.

Un momento impactante dentro del proyecto, fue la aplicación de un socio-drama y la crítica a las actitudes de los diferentes roles observadas en él.

Como la etapa de más relevancia ubicamos el punto 4. Análisis de la información -y experiencias- obtenida; como objetivo principal se pretendió: clasificar, revisar, procesar la información que el grupo generó; explicar las causas de lo observado y sus alcances.

Los momentos señalados anteriormente, serán presentados con la amplitud requerida en el transcurso de la descripción del proceso de investigación.

2. Involucramiento de los participantes en la investigación

En esta etapa se inició la sensibilización del grupo; en primer término, dándoles a conocer el proyecto en lo general, así como la importancia que tiene la docencia e invitándolos a colaborar en él; se comentó sobre el punto, notándose el interés naciente; una de las profesoras preguntó si habría refrigerio, aceptamos la idea y llevamos un pequeño refrigerio en cada sesión, observando que los diez minutos que se dedicaban al descanso, profundizaban la socialización del grupo.

Para conocer la conceptualización de los participantes con respecto a la comprensión de la lectura de sus alumnos, nos apoyamos en un perfil de entrada que se derivó a partir de 12 enunciados cuyas características estructurales eran respuestas del tipo falso y verdadero. Se aplicó, con el propósito de identificar algunos aspectos adquiridos en la práctica docente. Se dotó a los maestros del material necesario, explicándoles el objetivo de la sesión, haciendo hincapié en que las experiencias y participaciones de cada uno de ellos, serían de gran utilidad en el proyecto.

Se procedió a dar indicaciones para resolver el perfil de entrada. Una vez resuelto, se leyeron los enunciados uno a uno para cuantificar los productos, comentar sobre ellos y, después, comparar las respuestas con la clave. Se anotaron los resultados en una gráfica en la cual se puede apreciar el grado de conceptualización de los profesores involucrados, respecto a aprendizaje de la lecto-escritura y comprensión de la misma -ver gráfica y enunciados siguientes páginas-.

La devolución sistemática se logró con los productos de sus respuestas comentadas en forma colectiva, obteniéndose conclusiones individuales.

La investigación participativa nos parece la mejor alternativa metodológica para enfrentar la problemática propuesta. Primeramente, porque nos interesa el conocimiento como forma de explorar la realidad para la acción; y en segundo lugar, porque nos queremos aproximar a la realidad tal como es, y desde el punto de vista de los sujetos que la viven, no sólo desde la concepción del investigador; y por último, porque nos interesa generar conocimientos significativos, para una práctica educativa, dentro de la realidad del profesor.

Por lo dicho en el párrafo anterior, se programó analizar el texto "La Metodología Participativa en la Formación de Profesores" de Anita Barabtarlo y Margarita Thesz⁽¹⁾, con el propósito de introducir al grupo en este enfoque investigativo -ver anexo D-.

Las acciones desarrolladas para el análisis del texto fueron: elegir una técnica de trabajo que en este caso fue la lectura comentada; organizar el grupo en equipos de tres elementos; repartir el material e indicar la parte correspondiente a cada equipo; pedir a los profesores que hicieran una síntesis; comentar la lectura en general, propiciando la participación del grupo.

(1) Anita Barabtarlo y Margarita Thesz. "La Metodología Participativa en la Formación de Profesores" en Antología de Seminario. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1986, pp. 58-64.

En cuanto al grado de participación, se observó mucho entusiasmo - en el trabajo de equipo e interés hacia el tema, era novedoso. Se obtuvo, como producto, interesar a los maestros en esta nueva modalidad - de investigación; vertieron conceptos significativos, como los siguientes: "Debe haber una justificación para que el cambio proceda", "Al modificar la realidad de la sociedad de acuerdo a las necesidades que se presenten, se buscan nuevos cambios a la educación".

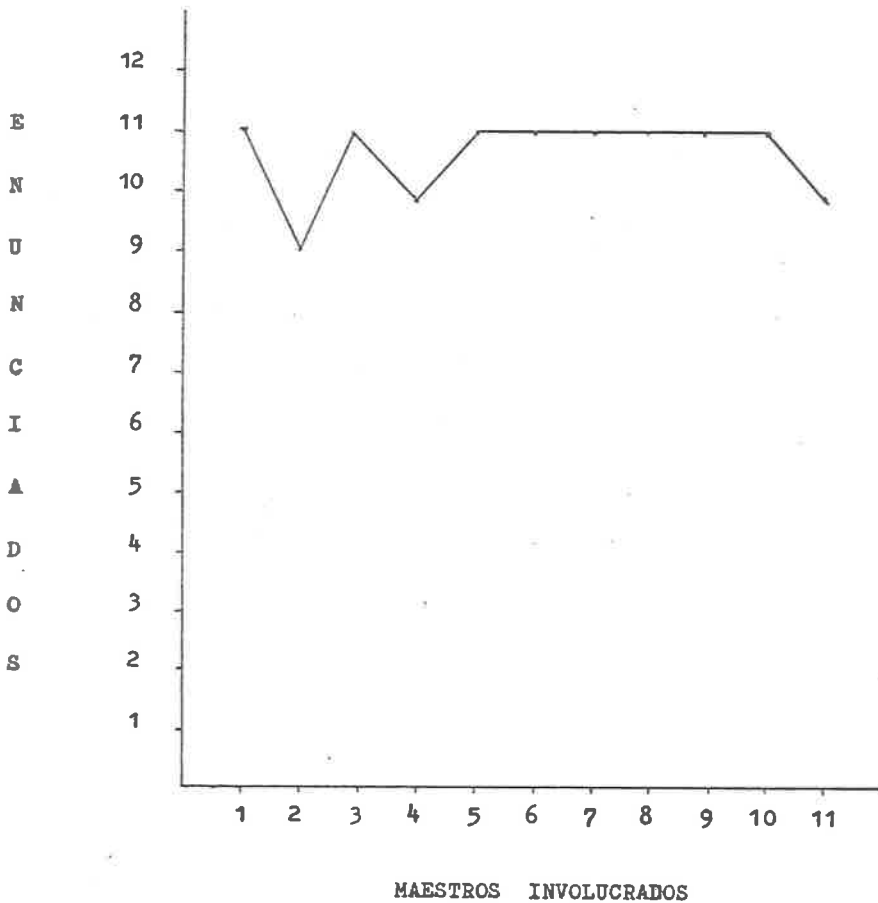
Apoyaron la idea de que el intercambio de experiencias entre los involucrados, es un camino factible para lograr la transformación, esta idea surgió dentro del grupo, discutiendo sobre el tema; y la hipótesis de que el mismo profesor es el que revisa su realidad educativa, por lo cual es importante su involucramiento en la investigación de su práctica docente.

La devolución de productos del análisis de la lectura, se realizó mediante la escritura de los diversos comentarios en papelógrafos que los profesores transcribieron en hojas individuales con la intención - de conservarlas.

ENUNCIADOS

Instrucciones: Lea atentamente cada una de las afirmaciones y decida - si es falsa o verdadera, registre anotando una (x) en - la columna que convenga en cada caso.

AFIRMACIONES	V	F
1. ¿La comprensión consiste en que el alumno lea bien y con claridad?		x
2. Se logra una buena comprensión de la lectura, si el maestro la aplica diariamente.		x
3. Si el maestro conoce y aplica adecuadamente los lineamientos didácticos de la lectura de comprensión, ¿podrá lograr la comprensión de la misma por parte del alumno?	si	
4. Si el alumno no comprende lo que lee, ¿avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje?		no
5. La educación consiste en lograr que el niño adquiera solamente un cúmulo de conocimientos.		x
6. Se deben seleccionar las lecturas de acuerdo al nivel cognoscitivo del niño	x	
7. ¿Es importante la velocidad en la lectura del educando para verificar si comprende lo que lee?		no
8. Todos los maestros usamos las mismas técnicas para la enseñanza de la lecto-escritura		x
9. Se logra mayor comprensión de la lectura cuando el alumno está en contacto directo con cuentos y fábulas que lo interesen	x	
10. ¿Mediante el proceso de aprendizaje, el alumno construye sus conocimientos?	x	
11. El maestro que tiene más posibilidades de leer con frecuencia, ¿es el que puede despertar más interés por la lectura en sus alumnos?	x	
12. La lectura es una actividad pedagógica permanente y necesaria para el proceso de aprendizaje.	x	

Gráfica 4. Perfil de Ingresos⁽¹⁾.

Se da una ilustración del Perfil de Ingresos.

(1) Fuente: Sesión de exploración sobre comprensión de la lectura y sus problemas.

3. Reflexión sobre algunos aspectos de la práctica docente e intercambio de experiencias

Esta etapa de trabajo es la medular en el proyecto, pretende una profunda reflexión por parte de los profesores involucrados sobre aspectos de su práctica docente, con la finalidad de proporcionar, al grupo, elementos de juicio para fundamentar estrategias y acciones tendientes a la autocrítica sobre la práctica docente y establecer un punto de referencia para evaluar acciones futuras de cambios de conceptualización y actitudes en el quehacer educativo.

El jueves 2 de abril de 1987, implementamos una sesión para iniciar la reflexión del grupo sobre su práctica docente; presentamos la interrogante, ¿cómo realiza su quehacer educativo?

La técnica elegida fue: expresar su respuesta, en forma individual, mediante un dibujo, para lo cual se les proporcionaron cartulinas, lápices, marcadores; al principio de la sesión se pudo apreciar descencierito, inquietud por no saber cómo iniciar, cierta resistencia; pero una vez decididos a involucrarse en la actividad, se observó un completo interés en el trabajo a realizar, sólo una maestra, al principio, no participó.

Luego de terminar el trabajo, cada maestro colocó su cartel en la pared. El grupo decidió que voluntariamente cada autor pasara a explicar su cartel, lo que quiso expresar en él. En el siguiente momento, el grupo haría los comentarios sobre los mensajes que cada uno había re

cibido con ese dibujo. Así se analizaron 8 carteles, que provocaron los siguientes comentarios:

Cartel No. 1 -ver carteles anexo E 1 a 8-.

a. Comentario del autor:

El dibujo representa a la maestra que orienta a sus alumnos en el ensayo de un bailable para el festival del Día de la Madre, les pide, a los niños, que atiendan sus indicaciones para que luzcan en el festival.

b. Comentarios del grupo:

- Se observa espíritu de sociabilidad en la maestra.
- La presentación personal es importante y la transmite a sus alumnos.
- La motivación logra resultados positivos en cualquier actividad.
- Se puede apreciar la conexión escuela, padres de familia y comunidad.
- Existe coordinación en las actividades, orden y entusiasmo en el trabajo.

Cartel No. 2

a. Comentario del autor:

- Que el maestro imparte una clase de Español, en la cual refuerza un objetivo; se nota preocupación por la esfera cognoscitiva.

b. Comentario del grupo:

- Se observa que la maestra es autoritaria y maneja métodos tradicionalistas.

Cartel No. 3

a. Comentario del autor:

- Se supone que el maestro prepara y busca la comunicación amable con los padres de familia; es un maestro amigable, le expresa en la sonrisa.

- El diálogo maestro-padre de familia es importante para el desarrollo integral del alumno.

b. Comentario del grupo:

- La relación maestro-padres de familia para llegar a un mejor desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cartel No. 4

a. Comentarios del autor:

- La maestra está explicando una clase de Ciencias Naturales.

- Denota preocupación por llevar al niño al conocimiento de la naturaleza.

b. Comentarios del grupo:

- La maestra utiliza el método expositivo, sabe mucho, explica mucho; pero no permite que los alumnos creen su propio conocimiento.

∩ Utiliza dibujos cuando podría haber llevado los niños a la naturaleza o parte de la naturaleza al salón.

Cartel No. 5

a. Comentario del autor:

- La maestra están sentada, posiblemente se salió del tema de cla-

se, está platicando con un alumno, considera que es importante conocer a sus discípulos; recomienda el diálogo.

b. Comentario del grupo:

- Da importancia al hecho de preocuparse por sus alumnos y trata de conocerlos.

- Acercamiento entre maestro-alumno; primero hay que conocer al alumno y luego impartir conocimientos ya que cualquier conocimiento está basado en el diálogo.

- La maestra aprovecha la hora del recreo para platicar con sus alumnos.

Cartel No. 6

a. Comentario del autor:

- La maestra está dando sus clases de diario, Español y Matemáticas.

- Está trabajando con primer grado.

b. Comentario del grupo:

- Es una maestra que explica muy bien su clase pero faltan los niños para que se establezca la relación maestro-alumno.

- Expresa seguridad para trabajar en primer grado.

- Preocupación porque los niños aprendan lectura y numeración.

- Ausencia de libertad en la clase.

Cartel No. 7

a. Comentario del autor:

- Da mensaje de Higiene Escolar, haciendo que los niños participen.

b. Comentarios del grupo:

- Proyecta organización en la que se combina la teoría y la práctica.

- Expresa el cartel: disciplina, cooperación y formación de hábitos.

- Es una maestra culta porque la cultura empieza por la higiene.

Cartel No. 8

a. Comentario del autor:

- Proyecta una interrogativa de lo que se pretende hacer.

- El maestro está ausente y los alumnos están trabajando.

- Después de presentarle al niño lo positivo y lo negativo, él tiene la opción de elegir.

- El maestro presenta aspectos negativos en el escritorio. Hay en el salón un elemento de represión.

b. Comentarios del grupo:

- El maestro tiene seguridad y confianza en su grupo, ya que los alumnos están solos y con disciplina.

- Hay duda en si el comportamiento de los alumnos es bueno por temor al castigo o porque tengan el hábito de disciplina.

- Se observa organización en el trabajo apoyada en elementos represivos.

Después de los comentarios sobre cada dibujo, se realizaron comen-

tarios sobre cada dibujo, se realizaron comentarios en general, sobre la sesión de trabajo, como forma de recuperación de la experiencia; opinaron que la actividad fue muy amena, que ojalá así se desarrollaran todas las sesiones.

En cuanto al grado de participación, podemos asegurar que fue significativo, tanto por los comentarios, como por la toma de decisiones, con una actitud favorable en todo momento.

Con esta actividad, los profesores se interesaron en la revisión - de su práctica docente, observándose la responsabilidad de los participantes, su involucramiento total en el proceso de investigación.

La recuperación de la experiencia se logró mediante los carteles - elaborados por los profesores, los comentarios valiosos que enriquecieron los conocimientos del grupo, se continuó el diario de campo y se tomaron fotografías de la sesión de trabajo.

En la segunda sesión de reflexión sobre la práctica docente, se - plantearon dos interrogantes, ¿cómo define su práctica docente?, ¿cómo enseña la lecto-escritura?. Para resolver la primera, se tomó la práctica docente como todo lo que se realiza en el aula; un profesor comentó que hay que ubicarse en lo que generalmente hacemos en nuestra labor - educativa.

La metodología a seguir fue la siguiente: cada maestro escribió su definición en cartulinas, luego la leyó y el grupo comentó sobre ella -

haciendo una crítica constructiva.

Mediante la observación participativa, pudimos apreciar ciertas - operaciones formales que realizaron los profesores, la acción y la reflexión.

Unos profesores dieron una breve definición, en cambio, otros detallaron ampliamente su concepto sobre práctica docente; unos manejaron - la síntesis para ofrecer su definición, otros enumeraron las actividades; todos coincidieron en la preocupación por lograr el desarrollo integral del alumno.

A continuación transcribimos algunas definiciones dadas por los maestros.

"Mediante la práctica docente se lleva al alumno a la adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes y desarrollar sus habilidades; utilizando recursos tanto humanos como materiales: programas, libros, la - naturaleza, etc., con la finalidad de que el alumno se desarrolle integralmente".

"La práctica docente es la aplicación de los programas, de la mejor manera, para alcanzar los objetivos propuestos y poder realizar una educación integral en los educandos. Los auxiliares didácticos son importantes, pero, sobre todo, la responsabilidad y entrega conque realicemos nuestra labor cotidiana".

"Concibo la práctica docente como un deber a la niñez mexicana y - un compromiso a nuestra nación. Para realizarla se necesitan:

Medios didácticos

1. Plan de trabajo a desarrollar.
2. Documentación administrativa.
3. Preparación científica y didáctica.

Medios auxiliares

1. Todo lo que la naturaleza nos proporciona.
2. Libros de texto.
3. Alumnos con deseos de superación".

"Es el trabajo que se realiza a través de un periodo. Es la elaboración de las actividades educativas".

Luego de comentadas las definiciones mediante una puesta en común, se aprobó que esta actividad apoyó la idea ya contemplada de que el intercambio de experiencias entre los involucrados es procedente para lograr la transformación pretendida.

El equipo docente pudo comprobar que al maestro le agrada más asistir a sesiones de trabajo en las que tiene un 90% de participación activa, que a otras de exposición de temas, porque cuando se permite la libertad de participación los resultados son favorables; lo anterior, en un marco de construcción de conocimiento en forma colectiva.

Tuvimos la experiencia de compartir con los maestros involucrados las vivencias de nuestro quehacer educativo y enriquecerlas con sus comentarios.

Las respuestas a la segunda interrogante también fueron interesantes, la finalidad de plantear esta pregunta fue provocar una autocrítica pedagógica respecto a su metodología en la enseñanza de la lecto-escritura, suscitar la discusión, la polémica y el análisis cuidadoso, llegando a la conclusión de que no son los métodos los que llevan al logro de un objetivo, sino la adaptación que de ellos haga el maestro.

Cada maestro presentó, primero por escrito, su forma de enseñar la lecto-escritura, encontrándose que los profesores adaptan los métodos a su forma de trabajo.

Presentamos a continuación los comentarios de los maestros:

- "Se presenta una palabra a visualizar, se destaca la sílaba, se deduce la sílaba -ejemplo: sa, se, si, so, su-. No se llega a la letra, se deja en la sílaba. Se forman palabras nuevas con las sílabas en estudio".

- "De lo fácil a lo difícil. Primero las vocales, luego sílabas, para formar palabras y luego enunciados; es importante la repetición constante".

- "De acuerdo a lo que marca el programa actual. Se dan los enunciados que incluyen la letra que se pretende visualizar. Se llega a la sílaba. Se dan palabras que lleven la letra en estudio; se repasa en ejercicios".

- "En las primeras clases, visualizar, según el módulo, destacando sílabas que contengan la letra que se está trabajando, visualizar dibujo, letra y texto".

Se prosiguió con comentarios generales sobre esta actividad docente. "Al tomar varios métodos se maneja un eclecticismo pedagógico, basado en el método científico. Lo importante es el aprendizaje de la lectura, no el método". "El primer grado es el cimiento de la educación de un individuo".

Para concluir esta actividad, se comentaron anécdotas vividas en la enseñanza de la lecto-escritura. Presentamos a continuación algunas de esas anécdotas.

- "A los diez años de servicio docente, pedí voluntariamente un primer grado; después del trabajo de un año, cambié el concepto de que era muy fácil laborar en primero".

- "Al trabajar por primera vez con el primer grado, en el mes de diciembre, la dirección de la escuela reprobó a todo el grupo, mas, como supe cómo, al finalizar el año escolar, todo el grupo adquirió la lecto-escritura".

- "En un grupo de primer año que tuve a mi cargo, había un niño muy inquieto que no aprendió a leer hasta el mes de marzo, me despreocupé de él relegándolo al fondo del salón, a los dos meses, el niño me insistió en que lo escuchara leer, sorprendiéndome con una perfecta lectura".

tura".

Se deduce, de las anécdotas, que el primer grado es difícil y el maestro requiere dar mucha atención a sus alumnos. Que los niños construyen su aprendizaje, como ejemplo, niños que al final del curso son considerados como alumnos que no adquirieron la lecto-escritura, pero repentinamente leen. Es necesario que el maestro presente en forma atractiva esta actividad al niño, para conservar su interés en todo el proceso de aprendizaje.

En esta sesión se lograron momentos de reflexión muy favorables sobre la metodología de la enseñanza de la lecto-escritura.

La participación se caracterizó por la unión del grupo, y el interés por el tema en discusión, así como por la reflexión de los maestros, aceptando, mediante el juicio crítico las opiniones de otros profesores.

El equipo docente se enriqueció con las aportaciones de los profesores involucrados, en cuanto a la conceptualización y metodología en la enseñanza de la lecto-escritura, ya que cuenta con la mínima experiencia en el primer grado.

La función del equipo docente fue de estimulación al grupo durante el proceso; también intervino como parte del mismo aportando sus experiencias.

Al llegar el periodo de vacaciones de primavera, se programaron tres reuniones del equipo docente con la finalidad de revisar y organizar el material recopilado hasta el momento, seleccionando el correspondiente a cada sesión de trabajo con los maestros; asimismo; hacer comentarios sobre lo logrado hasta ese día, dos elementos cuestionaron sobre si lo que se había hecho iba bien, otro elemento consideró que se estaba desarrollando el trabajo de acuerdo a lo programado, y se dio argumentos que convencieron al equipo a seguir adelante, reflejándose crisis en los sujetos.

El contenido de los papelógrafos se concentró en un diario de campo para darle más presentación y facilitar el manejo de la información.

Luego de revisar el trabajo realizado hasta este momento, se planearon las siguientes sesiones.

Reunido el equipo docente, el día 22 de abril de 1987, en la ciudad de Ocotlán, se procedió a clasificar el material por sesiones. Se revisó el cronograma, haciendole ciertos cambios.

Se realizó una sesión de asesoría el 28 de abril. El asesor apoyó la etapa de reflexión sobre la práctica docente, dijo que era valiosa la reflexión para dar oportunidad a los maestros de que planteen alternativas de cambio, sugirió que se guiara la reflexión hacia la comprensión de la lectura.

A la sesión con el grupo realizada el día siete de mayo, asistie-

ron diez elementos. Un integrante del equipo docente los invitó a seguir la reflexión sobre práctica docente, sin perder de vista el tema del proyecto: "CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA"; y con la finalidad de encontrar alternativas de cambio.

La metodología a seguir; en esta sesión se plantearon las interrogantes:

- ¿Cómo realiza usted la lectura de comprensión?
- ¿Qué resultados ha obtenido?
- ¿Para qué le ha servido?

Se aclaró que no queríamos método, sino que de una manera sencilla, expliquen como realizan la lectura de comprensión cotidianamente, con sus alumnos, los pasos que siguen y que consideren importantes para lograr la comprensión de la lectura.

A continuación se repartió el material: hojas y lápices; las interrogantes en tiras de papel se pegaron en el pizarrón.

Se observó interés desde el principio de la actividad. Copiaron las preguntas y explicaron por escrito; al concluir se realizó una puesta en común propiciando comentarios de grupo.

En esta reunión se suscitó la discusión basada en argumentos obtenidos en la experiencia docente, mediante una dinámica cuyo propósito -

fue que explicaran cómo logran la comprensión de la lectura de sus alumnos, no se pretendía que dijeran lo que debe ser sino lo que ellos hacen.

Se trató de que los maestros identificaran las ideas claves del proceso que expusieron, explicando los elementos que consideren importantes para que el alumno aprenda a comprender lo que lee.

Al revisar las respuestas, se observó cierta homogeneidad en algunos casos.

A continuación se presentan algunos esbozos de sus comentarios.

Una maestra enumeró las siguientes acciones. Ella realiza la lectura de comprensión una vez a la semana.

1. Motiva a los alumnos.
2. Entrega material individual.
3. Lectura en silencio por los alumnos.
4. Solución de palabras de dudosa interpretación.
5. Explicación y aplicación de las mismas.
6. Nueva lectura por los alumnos.
7. Solución a cuestionario para evaluar la comprensión.

Esta maestra dice que obtiene resultados favorables. La ha utilizado para ejercitar la atención e interés por la lectura. Mediante la lectura de comprensión, sus alumnos aumentan la capacidad para captar los mensajes de lo que leen.

Los pasos que sigue otro maestro son los siguientes:

- Da una explicación de lo que se va a realizar.
- Introduce o motiva.
- Lectura en silencio o lectura de auditorio.
- Análisis o investigación para dar respuesta a palabras de dudosa interpretación.
- Interrogatorio relacionado a las ideas principales.
- Explicación del tema con sus propias palabras.

Mediante la lectura se logra que los alumnos tomen hábitos, obtiene resultados favorables y le sirve para brindar una alternativa adecuada en lo que deberá ser la lectura de estudio, también para corregir y enriquecer el lenguaje.

Otra maestra realiza la lectura de comprensión como sigue:

1. Motivación.
2. Lectura oral del maestro.
3. Lectura oral por un alumno.
4. Explicación de palabras de significado desconocido.
5. Lectura en silencio por los alumnos.
6. Comentario general de la lectura en el grupo.
7. Cuestionario escrito individual.

Ha obtenido resultados favorables, ya que el niño se agiliza más al leer en silencio y comprende sin necesidad de leer en voz alta. Sirve para que el alumno entienda lo que lee y no sólo repita palabras.

Las respuestas siguientes son muy breves.

Realiza la lectura de comprensión indicando al alumno que lea atentamente la lección y después conteste unas preguntas relacionadas con el texto, escritas en hoja aparte. Ha obtenido buenos resultados porque el alumno comprende lo que lee. Las preguntas escritas son una forma de evaluar la comprensión de la lectura.

Otro elemento del grupo enumeró los pasos que a continuación se presentan:

1. Se motiva a los niños sobre el tema de la lectura.
2. Se hacen comentarios especiales sobre el tema, primero para conocer las experiencias que tengan los alumnos sobre la temática a leer.
3. Se prosigue con una lectura general, oral, por un buen lector del grupo.
4. Se analizan las palabras y se forman enunciados con ellas.
5. Se les pide a los alumnos que lean en silencio.
6. Se aplica un cuestionario. Hay otra opción, se promueven comentarios generales para afianzar la comprensión.

Ha obtenido resultados favorables. Le sirve para despertar el interés del niño por la lectura, enriquecer su vocabulario y mejorar su expresión oral.

A continuación agregamos comentarios generales que se suscitaron sobre el tema, en los que predominó la importancia que requiere esta actividad educativa, por su trascendencia, dentro de la formación del es-

tudiante.

En la puesta en común o intercambio de experiencias no se trató de que llegaran a respuestas únicas, sino que se arribara a conclusiones - que llevan a la necesidad de valorar la importancia de la comprensión - de la lectura.

Hubieron intervenciones como las siguientes:

Una maestra manifestó que tenía duda respecto a la lectura de comprensión, piensa que la lectura de comprensión no es oral.

Al respecto contestó otro maestro: - en cualquier lectura se tiene que dar lo siguiente: de cómo aprenda el niño la lecto-escritura, depende su comprensión posterior.

Una maestra comentó que aplicaba la lectura de comprensión sólo - con lectura en silencio, pero que ha leído en algunos libros y en el - mismo programa de la Secretaría de Educación Pública no la nombran como lectura de comprensión, sino de estudio.

Se considera que la lectura, al ser aplicada, se lleva a efecto - cuando la persona que está leyendo se interioriza en lo que está haciendo. Se presentan dos situaciones: la primera de ellas, cuando se lee - para uno mismo, como ejemplo al leer una novela, tratamos de comprender la, las hay complicadas, otras de fácil comprensión.

De acuerdo a cada tipo de lectura, la comprensión es de vital im-

portancia.

Si se trata de un equipo, de hecho va a ser una lectura de auditorio -oral-, y si es lectura individual, puede ser en silencio.

El grupo en general consideró la lectura de comprensión como muy importante en relación con las demás áreas de estudio; y en todos los niveles educativos.

Comentarios al respecto:

Es importante, porque si no se sabe leer es difícil el aprendizaje; si no comprende la lectura, no puede entender las demás materias.

Difinitivamente, pero debe llegarse a una abstracción, entendiéndose se que cada ocasión que se toma un texto o que se recurre a cualquier medio de información, ya va con la conciencia de que algo va a comprender.

Como educadores, es recomendable que seleccionemos adecuadamente las lecturas que llevamos a los alumnos, tomando en cuenta los intereses del niño; seleccionar lecturas dentro de su grado de comprensión.

No debemos basarnos sólo en el libro de lecturas, es recomendable buscar otro tipo de textos novedosos.

Encontramos lecturas que alcanzan el gusto del alumno pero no sólo

debe leer lo que le guste sino todas las lecturas de los temas de Ciencias Sociales y Naturales. El profesor tratará de formar actitudes positivas hacia la lectura y una es que adquiriera el hábito de lectura de temas de cultura general, que apoyen el desarrollo integral del individuo.

Concluimos que un buen lector no es el que ha leído sólo obras literarias, sino, aquel que sabe leer temas de: política, sociales, modas, o sea, encaminaremos a los alumnos a la clase de lectura, pero no sólo de los textos de su libro de Español, también interesarlos en los textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, manejados en una forma atractiva.

Después de los comentarios anteriores, se lanzó la siguiente pregunta, ¿cómo piensa usted que lograría mejorar la comprensión de la lectura?

Se dieron los siguientes comentarios. Eligiendo temas interesantes. Para el primer grado, mediante la visualización, lectura global, que le ayudaran en la lectura haciéndola más rápida y comprensible. En grupos superiores, presentándoles lecturas seleccionadas, de temas de las diversas áreas del programa. Los conocimientos se adquieren por medio de los sentidos; al ver, al oír, al escuchar el niño va asimilando.

Es importante, al recibir un grupo, observar si no hay alumnos con alguna deficiencia física, ya que la salud es condición necesaria para el aprendizaje normal.

El niño aprende de una manera activa. Un conocimiento que se construye es el que realmente se aprende, al enseñar a los niños a construir sus conocimientos, les damos armas más valiosas para su vida de estudio presente y futura.

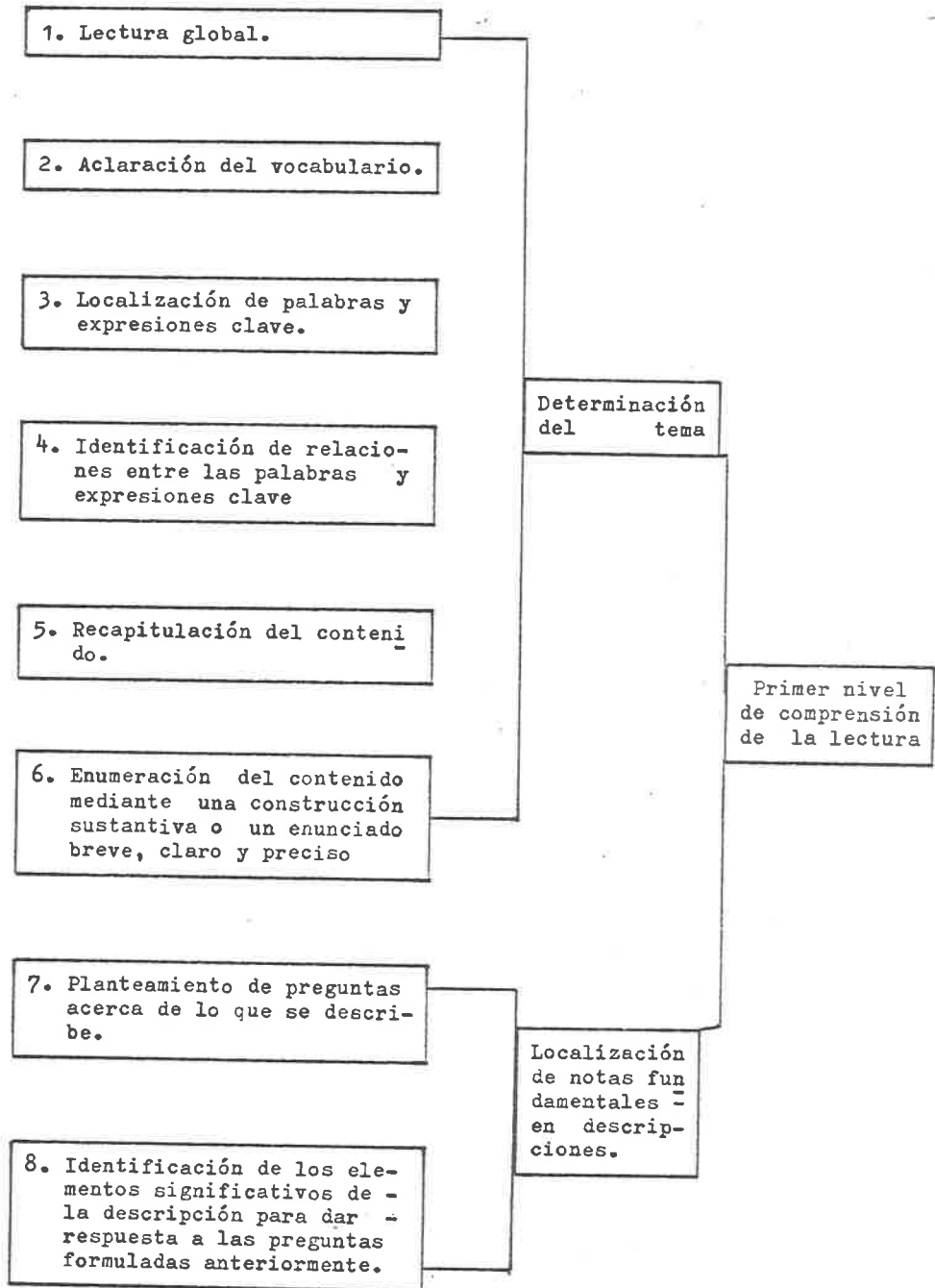
El proceso es vincular al niño con su realidad para que la conozca, que esté consciente de ella y que, posteriormente, pueda interpretarla.

El aprendizaje de la lecto-escritura en el niño, es, para algunos autores, sólo la interpretación de algunos de los rasgos que va a clasificar: si esta letra es m y la otra o, dice mo; no olvidemos que educamos a los niños para que se desenvuelvan en su realidad.

Es un error concebir la comprensión de la lectura desligada del proceso de adquisición de la lecto-escritura, no son cosas diferentes. Para una buena comprensión tenemos que remitirnos a los procesos de adquisición de la lecto-escritura; si los alumnos no comprenden, es que los procesos no garantizaron esa operación.

Para continuar con el tema de la comprensión de la lectura, se analizó el cuadro⁽¹⁾, el cual nos presenta una sugerencia de pasos a seguir para lograr el primer nivel de comprensión de la lectura. El análisis de los pasos seguidos por los maestros, nos llevó a la conclusión de que es necesario encaminar a los alumnos en esta actividad, a la identifica-

(1) Agueda Saavedra y otros. Redacción e Investigación Documental I, Volumen 1. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1981, p. 60



ción de ideas principales y elementos significativos para lograr el primer nivel de comprensión de la lectura.

En la sesión realizada el 11 de junio, procedimos a aplicar un sociodrama cuya finalidad era propiciar el interés de los maestros para que observen la realidad de su práctica.

Se representó una clase de lectura de comprensión exagerando conductas negativas en los papeles de alumnos y maestro, se definieron los papeles, quedando en el de maestro un elemento del equipo docente, se trabajó en completa libertad de acción.

Se observó una animación total del grupo con una participación del 100%.

Al representar un papel de alumno, proyectaron actitudes que han observado en su práctica docente.

Prevalcieron actitudes amistosas, no se presentaron antagonismos.

Volvieron a tomar su papel de involucrados en la investigación participativa, se organizaron en binas para resolver y comentar sus respuestas. Se les planteó el siguiente cuestionario:

1. ¿Qué actitudes se observaron?
2. ¿Cómo se sintió en su papel?
3. Crítica a la clase.

4. ¿Vivimos, como maestros, ese tipo de realidad?
5. ¿Qué hacer para evitar interferencias negativas en la exposición de una clase?
6. ¿Aprenderan los alumnos en situaciones similares?

Con relación a la primera pregunta se dieron los siguientes comentarios:

Se observaron actitudes como las de cualquier grupo escolar, niños atentos y desatentos. Un ambiente muy bonito pero con indisciplina, en realidad se sintieron como alumnos. Inmediatamente tomaron su papel, - obstaculizando el trabajo. Desatención y enfado en la clase. En la maestra, completa improvisación de la clase, falta de control de disciplina. en los maestros-alumnos, que con facilidad se situaron en el rol de alumnos demostrando que no desconocen la situación presentada. Desorden del grupo. No se logró el aprendizaje esperado. Impuntualidad e imposición; malos hábitos en los niños; pésima conducción didáctica; no hubo evaluación. Pasar por alto intereses del grupo. No se controló la atención - sobre la lectura en ningún momento. Se observaron las actitudes que representan las propias inquietudes de disgusto que provoca la lectura - cuando no se tiene la precaución de preparar la lección en forma adecuada.

Las respuestas a: ¿cómo se sintió en su papel?, se presentan a continuación, textualmente:

- "Volví a mi niñez, me sentí muy fuera de la realidad en la que -

siempre quieren que uno esté".

- "Me sentí bien porque tomé alguna postura de un niño que nunca falta en el grupo, vivimos con ellos día tras día, desgraciadamente tomamos una actitud negativa".

- "Muy bien porque volví a ser pequeña un momento".

- "Rara, pero feliz en el papel de niña".

- "Por un momento me sentí niña y feliz, con ganas de que así de atractivas hubieran sido todas las sesiones".

- "Más o menos bien".

- "Muy bien porque representé a una niña inquieta y desordenada".

- "Muy bien".

- "En el rol de maestra me sentí incómoda porque normalmente no trabajo de esa manera. Predomina la impotencia para dirigir un grupo cuando no se realiza un plan de actividades definido, la improvisación no es recomendable en las actividades educativas, ya que como docentes nos compete guiar a los alumnos a la construcción de sus conocimientos en un ambiente de libertad pero evitando el desorden y la anarquía. Es importante saber lo que vamos a hacer en cada clase".

Las críticas a la clase fueron las siguientes:

Improvisación, desorden e inactividad. Falta de dirección por parte de la maestra, así como poco carácter para conservar orden en el grupo. Se debe procurar la disciplina en el grupo para lograr los objetivos. Se perdió el interés por la lectura y no se lograron objetivos, posiblemente no se había programado la clase con anterioridad. No se siguieron los pasos adecuados al desarrollo de la clase.

A la pregunta de si, ¿vivimos, como maestros, este tipo de realidad?, contestaron como sigue:

Sí, porque siempre contamos con un niño de mala conducta. A diario, y más en los grupos de primer grado en los cuales es difícil controlar la atención del niño, por la inquietud característica de su edad. Sí y no, porque se vive pero no en el grado en que se manifiesta en esta escena. Es común encontrarnos con pequeños así, pero no en la proporción representada. Sí somos desordenados y tomamos este modelo de maestro, sí. En un 40% aproximadamente. Sobre todo, en los grupos de primero a tercero, y particularmente en esta escuela debido al bajo nivel económico y cultural. Con la diferencia de los grupos que atendemos, no se da igualmente en todos. Se presentan estas actitudes cuando los niños pierden el interés por la clase.

Las situaciones de indisciplina y falta de interés por la clase, así como el desorden, son parte de la realidad, ya que se ha perdido el interés por la lectura, debido, entre otras causas, a que algunos pro-

fesionales de la educación la utilizan sólo para justificar un tiempo determinado.

La siguiente pregunta tuvo como finalidad, que el grupo generara alternativas para evitar interferencias negativas en la exposición de una clase de lectura. Sus respuestas fueron las que a continuación se enuncian:

Preparando una motivación adecuada que despierte el interés por la clase. Propiciar la libertad dentro de un ambiente de disciplina. Preparación pedagógica y científica del maestro. Interés del maestro por la superación. Programar, a conciencia, las actividades educativas. Tomar en cuenta al grupo; que observe, que experimente. Que el niño aprende de la vida y para la vida. Orientar al alumno hacia la actividad y autonomía. Mantener el interés de los niños en el desarrollo de todos los momentos de la clase.

A la pregunta, ¿aprenderán los alumnos en situaciones similares?, ¿por qué?, la respuesta, en general, fue negativa.

- No, porque si no atiende el niño no llegará a comprender el mensaje de la lectura".

- "No, porque mientras no exista el interés y la disciplina, no se logran los objetivos propuestos -si los hay-".

- "Algunos lo lograrían ya que no todos tienen la capacidad de con

trolar la atención, pero sería en un nivel poco favorable el aprovechamiento del grupo".

- "No hay rendimiento por su indisciplina".

- "Cree que sería imposible, pero como no todos los alumnos son -- iguales, habrá algunos que aprendan a pesar de las circunstancias".

- "No, porque el maestro no controla al grupo".

4. Información teórica de temas generadores

El propósito de este apartado es dar cuenta de los contenidos fundamentales que sirvieran como base de reflexión y discusión durante la realización de la propuesta.

En la índole de la investigación participativa, es importante el trabajo en el grupo y los productos que se generen; consideramos imprescindible llevar al maestro aspectos teóricos que refuercen las actividades de reflexión programadas, por lo anterior se seleccionaron tres lecturas que pondrían de manifiesto que la inquietud presentada en el proyecto respecto a la comprensión de la lectura, ha sido preocupación de teóricos y psicólogos con diferentes posturas.

Una finalidad más de la introducción de lecturas de temas generadores es hacer factible el cambio de conceptualización de los maestros, con la pretensión de que ese cambio repercuta en la transformación de su quehacer educativo.

En la séptima sesión de trabajo en la Escuela Urbana No. 10, se inició con el grupo la etapa de análisis de lecturas con temas relacionados con la investigación.

Un compañero del grupo dirigió los pases de esta lectura iniciando con la siguiente introducción.

"Con relación a la presentación de las lecturas el propósito más -

Primero hay que comprender la mecánica del pasaje de lo gráfico al sonoro, y de lo sonoro a lo gráfico, para luego ser capaces de comprender el texto leído, y en una etapa suprema, agregar la entonación adecuada.

b. Que lo esencial es comprender las correspondencias entre formas y grafemas, es una suposición estrechamente ligada a la anterior. Ella se basa en un supuesto falso: que la escritura es una transcripción fonética de la lengua, cosa que no es cierto.

c. La suposición que consiste en tomar la escritura alfabética como la escritura por excelencia, es una clara muestra de etnocentrismo cultural. La escritura alfabética no es, en la actualidad, sino uno de los múltiples sistemas de escritura en uso.

5. ¿Qué diferencias se establecen con respecto a los "métodos de enseñanza" y los "procesos de aprendizaje"?

En el modelo clásico, el niño espera pasivamente el reforzamiento externo; en la visión actual aparece un niño que trata de comprender activamente la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor y trata de reconstruirlo para poder apropiárselo.

6. ¿Qué es el "sujeto" para la psicología genética?

Es el ser que trata de adquirir conocimientos y que para comprender debe asimilar y transformar activamente, busca regularidades, semejanzas, oposiciones, establece categorías, da un sentido al objeto.

importante es el hecho de llegar a la conclusión, quizá posterior, de - que uno de los problemas más delicados que tenemos es el de la lectura; si bien es una práctica generalizada, su deficiencia ha originado que el número de "malos" estudiantes aumente en cualquier nivel educativo, - tropiezan con muchos obstáculos debido a que no saben estudiar, si no sa ben estudiar es porque no saben leer y por consecuencia, si no saben leer no pueden aprender".

Ante esto y siguiendo los pasos de la lectura de comprensión que - cementamos en sesiones anteriores y considerando que vamos a trabajar en equipo, iniciaremos la primera lectura como lectura de auditorio. El tema de la lectura es: "La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo⁽¹⁾ -ver anexo F-.

La metodología a seguir en esta actividad fue la siguiente, un compañero del grupo leía un párrafo, luego se enriquecía con los comentarios del grupo, tratando de guiarlos hacia las ideas principales. Entre los primeros comentarios una maestra dijo que esta lectura tenía contenidos afines a la lectura ya analizada sobre: "La investigación participativa en la formación de profesores", con lo que intuimos su participación activa en el proceso de la investigación.

Se continuó leyendo y comentando toda la lectura. A otra maestra le pareció significativo el párrafo referente a la diferencia de una escue-

(1) Horacio Cerutti Guidberg y otros, en Metodología de la Investigación I, Vol. 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1981, pp 80-82.

la conductista y tradicionalista y otra que toma en cuenta al alumno como individuo y lo guía en la construcción del conocimiento como lo indica la psicolingüística contemporánea.

En general, se concluyó que "antes" los maestros guiábamos a los alumnos a un trabajo pasivo, considerándolo como un receptor de conocimientos, el rol del maestro era de expositor; ahora se pretende un cambio, formar un niño que realmente comprenda la naturaleza de su lenguaje, que lo considere un instrumento que va a utilizar toda su vida y lo pueda aplicar, llevar a su realidad, que él mismo busque soluciones a los problemas que le planteé la vida, que no le demos, los adultos, las cosas hechas, se pretende que surja de él la idea de construir conocimientos. Un niño que participe activamente en su desarrollo integral, un niño autónomo.

Se procedió a contestar una guía de lecturas con 6 interrogantes, y 3 preguntas de actividades de estudio sobre lectura. Se trabajó en equipos de 3 elementos, luego se leyeron las respuestas, se comentaron en general, después de un análisis el grupo formuló las siguientes:

Guía de lectura.

1. ¿Cuáles son las diferencias teóricas del proceso de adquisición de la lecto-escritura con respecto al modelo asociacionista clásico?

En el modelo asociacionista clásico todo se explicaba en función de una tendencia a la imitación, por parte del niño, y por parte de los adultos una administración de reforzamientos selectivos, con la pretensión -

de hacer niños que se aproximen a la pauta adulta establecida; la visión actual del proceso es totalmente diferente, pretende un niño que trate - activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla alrededor, y que, tratando de comprenderlo, busca regularidades, formula hipótesis, que luego pone a prueba, un niño que reconstruya el lenguaje para poder apropiárselo, siendo esta visión de aprendizaje más acorde con las concepciones piagetianas que con las conductistas.

2. ¿Cuál es el supuesto de aprendizaje de la "manera clásica de enseñar la lengua escrita?

Consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes y luego de palabras por reiteración de esas sílabas, es una progresión que reproduce bastante bien la serie de adquisición de la lengua oral.

3. ¿En qué consiste la falacia de la "correcta pronunciación?

Es una trampa ideológica, y queda al descubierto cuando observamos que lo que pasa por ser una "correcta pronunciación" se define de distintas maneras en las diversas capitales de los países hispanohablantes.

4. ¿Cuáles son las tres nociones "claves" que se utilizan como "naturales"? Resuma las críticas a estas nociones.

a. Que la iniciación a la lecto-escritura es la iniciación a una - técnica particular, donde el razonamiento está prácticamente excluido.

El contenido de la lectura se puede resumir en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la doble base teórica con que abordan el problema del aprendizaje de la lecto-escritura?

La psicolingüística contemporánea y la teoría del desarrollo de los procesos cognoscitivos de Jean Piaget.

2. ¿Cuál es el principio básico de la psicología genética del cual se parte para la investigación del proceso de adquisición de la lecto-escritura?

Este principio consiste en buscar los antecedentes de una conducta, los mecanismos formadores. El niño conceptualiza acerca de la escritura antes de abordar la enseñanza escolar.

En la sesión siguiente, continuando con la información teórica de temas generadores, se analizó la lectura: "La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la lectura y la escritura" de E. Ferreiro y Ana Teberosky⁽¹⁾-ver anexo G-.

La lectura programada para esta sesión se presentó mediante un cuadro

(1) E. Ferreiro y Ana Teberosky, en Metodología de la Investigación I, - Volumen 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1981, p.p. 101 - 105.

dro sinóptico -ver anexo H-, notando que esta forma de conducir actividades mantuvo el interés de los maestros, facilitando el trabajo, cuando se repartieron las actividades de estudio, para ser realizadas en equipo, estuvieron utilizando los datos presentados en el esquema para resolver las actividades.

En algunos comentarios hechos por los maestros se notó cierta tendencia hacia el modelo tradicional. Otros maestros se notaron interesados en comprender lo señalado por la visión actual del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se repartieron las preguntas de la guía de la lectura y se procedió a que las contestaran en trabajo de equipo, comentándose, luego, las respuestas dadas, en forma general. A continuación las respuestas:

1. ¿Por qué se dice que ningún conjunto de palabras constituye de por sí un lenguaje?

Porque mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje.

2. ¿Cuál es el modelo tradicional -asociacionista- de la adquisición del lenguaje?

Dicho modelo es simple, en el niño existe una tendencia a la imitación y, en el medio social propicia esa tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño.

3. ¿Cuál es la visión actual del proceso de adquisición del lenguaje?

Hoy en día está demostrado que ni la imitación ni el reforzamiento selectivo de los elementos claros del aprendizaje asociacionista, pueden dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas.

4. ¿Qué relación tiene la lengua oral con el aprendizaje de la lectura y escritura?

Bastante y por varias razones; siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si suponemos que el sujeto que va a abordar la escritura posee ya notables conocimientos de su lengua materna; otra razón es lo fácil de mostrar que muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua escrita son tributarias de lo que se sabía sobre la adquisición del lenguaje oral.

5. ¿Cómo se plantea el problema del recorte del habla en sus elementos mínimos -fonemas-?

El problema del recorte del habla se plantea en sus elementos mínimos, pero de una manera diferente.

No se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer.

El contenido de la lectura se puede resumir en las siguientes pre-

guntas:

1. ¿Qué ocurre en 1962 respecto a la comprensión del proceso de - adquisición de la lengua oral en el niño?

Se empiezan a producir cambios. De hecho, se produce una verdadera revolución para dejar atrás el estudio del léxico, la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño y sus relaciones con el lenguaje adulto.

2. ¿Cuál es el punto crítico en que fracasan los modelos asociacionistas?

Por no explicar teóricamente la adquisición de las reglas sintácticas.

3. Explique el modelo tradicional y la visión actual del proceso de adquisición del lenguaje.

El modelo tradicional asociacionista es simple, existe por parte - del niño una tendencia a la imitación, y en el medio social que rodea al niño existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vo - cálicas del niño.

La visión actual; es la de un niño activo que trata de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla en su alrededor, formula hipótesis, busca regularidades, crea su propia gramática.

4. ¿Cuál es la importancia del "error sistemático"?

Consiste en que a partir de éste, el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría, de ella, un sistema lógico.

5. ¿Cuáles son los "pasos irreversibles" que han sido dados por la lingüística contemporánea?

Puse de manifiesto la insuficiencia de los modelos conductistas, una serie de hechos que abren líneas para la investigación y la congruencia con las concepciones del aprendizaje de Piaget.

6. Con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura:

6.1. ¿Qué tienen que ver los pasos irreversibles?

Cambia la concepción de la escritura al cambiar la concepción del sujeto. La práctica habitual en la enseñanza de la lengua escrita es tributaria de lo que se sabía sobre la adquisición de la lengua oral.

6.2. ¿Qué consecuencias se infieren de esta concepción de la lengua escrita?

Por una parte, que para escribir correctamente hay que saber pronunciar correctamente y, por otra, que obliga a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla.

6.3. ¿Sobre qué supuestos falsos se basa la afirmación de que es necesario reaprender los sonidos del habla?

Que un niño de seis años no sabe distinguir los fonemas de su lengua y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua.

El tema de la tercera lectura es: "La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura"⁽¹⁾ -ver anexo I-.

Como primer paso, el maestro que guió esta lectura, hizo un comentario general sobre su temática, analizando los términos de difícil comprensión; pudiendo apreciarse la participación activa del grupo, logrando el intercambio de diversos puntos de vista sobre el tema.

Para esta lectura se les repartió con anterioridad el material a los maestros, señalando actividades para que las realizaran, leer el texto y resolver los cuestionarios.

Al explicar la lectura se pudo observar mucha atención de parte de los maestros asistentes.

(1) E. Ferreiro y Ana Teberosky, en Metodología de la Investigación I, - Volumen 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1981, p.p. 100 - 105.

Después de la explicación, se anotó en el pizarrón un glosario - con algunos términos usados en la lectura.

A continuación se leyeron las preguntas de las actividades y se hicieron algunos comentarios como los siguientes;

- Hasta hace poco tiempo el primer año de la escuela primaria se consideraba como instrumental.
- Que no se toma el método como fundamental.
- Se da el caso de que un niño pequeño al leer encuentra su error y trata de corregirlo.
- La teoría de Piaget le da más importancia al sujeto que al método.
- Los procesos del aprendizaje de conocimientos son: adquisición, elaboración y expresión del mismo.
- Al niño es necesario presentarle conflictos para invitarlo a trabajar, bajar.
- No hay dos seres que reaccionen igual al mismo estímulo.
- El conocimiento se alcanza por medio de situaciones problemáticas. Conflicto cognitivo como único medio.

- Que la acción es la base del cambio de conducta.

- El punto de partida del aprendizaje es el sujeto.

- La comprensión "Piagetiana" no es figural sino operatoria; no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que les son propias.

La devolución sistemática del producto se realizó mediante un escrito con la producción generada por las participaciones.

Comentarios generales sobre la etapa de lecturas de temas generados.

La primera lectura se tuvo que analizar en dos sesiones, con la metodología de lectura comentada.

Para la segunda lectura; se puso en práctica método expositivo con apoyo en esquemas y síntesis.

Comentaron que la lectura era semejante a la anterior, pero que tenía contenidos que no habían sido mencionados.

Se observó que estas lecturas llevan cierta secuencia y son un apoyo valioso en el quehacer educativo.

El objetivo de esta etapa fue provocar el interés de los involucrados; son lecturas que lo llevan al cambio de conceptualización y lo interesa en la continua superación y deseo de estar al tanto de las innovaciones que apoyen su cotidiana labor.

En esta etapa del proceso identificamos como problemas limitantes:

- Preocupación de los maestros por tener que dejar sus grupos solos, en las primeras sesiones no se había presentado este obstáculo ya que los niños estaban atendidos por practicantes.
- Tiempo limitado para las sesiones, en ocasiones se encontraba el grupo en plena concentración en el taller y se tenían que suspender las actividades para dar salida a los alumnos de la escuela.

Actitudes observadas en los involucrados:

- Interés en los temas.
- Participación activa.
- Aportaciones de conceptos.
- Crítica y aceptación de la teoría.

Esta sesión de información teórica propició elementos de transformación en los participantes; como el interés por información nueva ya que manifestaron el deseo de conocer los postulados de la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, en la que se iniciaron mediante las lecturas presentadas.

Terminamos esta etapa proporcionándoles a los maestros cuatro lecturas más de información sobre el tema, con la finalidad de darles más material de apoyo.

5. Proceso de evaluación participativo

El proceso de evaluación participativo se realizó en cada una de las sesiones, las tres últimas tenían la intención de recuperar el producto logrado en la investigación.

La evaluación se hizo mediante observaciones sobre la actuación de los participantes, y éstas, se registraron en el diario de campo.

Para obtener el producto de cada sesión se hizo un análisis en el que participaron conjuntamente el grupo y el equipo docente.

En las sesiones correspondientes al involucramiento de los profesores, y descripción del proceso investigativo, el grado de participación se mantuvo en un nivel favorable por lo novedoso de la actividad.

En la etapa correspondiente a la información teórica de temas generadores la dinámica del trabajo no fue acorde con el proceso, modificó la secuencia de las actividades, se notó una forma tradicional de exposición.

En el grupo se presentó el problema de conceptualización y dificultad en la comprensión de los textos, por tratar temas ajenos a su cotidianidad.

Lo expuesto anteriormente nos llevó a buscar estrategias para recuperar la dinámica del trabajo, como la aplicación de un sociodrama en -

el cual la participación fue favorable.

Respecto a la actuación individual, destacaron tres elementos con su contante participación, incluso, se molestaban al presentarse alguna interrupción.

Como elemento de transformación observados en los participantes, - observamos, mediante sus comentarios, inquietud y duda sobre el desarrollo de su labor docente; se mostró interés por el intercambio de experiencias para enriquecer su quehacer educativo, esto lo corroboramos a través de sus concepciones y las discusiones suscitadas. Se generó una acción dinámica mediante la comunicación para lograr objetivos comunes.

Se observaron actitudes que mostraban al grupo dispuesto al cambio y a la superación en la docencia. Mostraron disposición para aplicar - lo adquirido, en este proceso, en sus grupos de trabajo.

En esta investigación se consideró al grupo de profesores involucrados como elementos clave.

Se propició el autoanálisis para observar la evolución generada a través del proceso.

La función del equipo docente fue guiar, orientar, estimular, dar una visión de los productos, propiciar la interacción, registrar las - participaciones, y, en fin, coordinar el proceso de investigación. Para cumplir con estas funciones, fue necesario conocer características espe

cíficas de los involucrados, así como la estructura y los roles del grupo.

Para apreciar hasta qué punto, temas, comentarios e intercambio de experiencias realizados durante el proceso, influyeron en el cambio de conceptualización y transformación de su cotidiana labor, se les pidió que expresaran: ¿de qué manera, lo que hemos trabajado se ha hecho patente en su práctica docente?

- ¿Qué hemos hecho hasta este momento?
- ¿Cómo ha cambiado mi práctica docente?
- ¿Cómo observo mi trabajo?

A continuación presentamos algunas respuestas dadas; por los participantes:

- "Para mi, estas reuniones han sido de bastante utilidad, poco a poco he introducido a mi trabajo cotidiano lo aprendido".
- "He corregido algunos errores en la enseñanza de la lecto-escritura, mejorando la impartición de la clase".
- "Lo que hemos trabajado se ha hecho patente al ampliar nuestra labor mediante los comentarios del equipo docente y el grupo participante. Mi actividad docente ha mejorado mucho".
- "He corregido muchas arbitrariedades en la lecto-escritura y en

la expresión oral de mis alumnos. En lo personal se han enriquecido mis conocimientos".

- "Hasta este momento hemos analizado algunas lecturas, intercambiado experiencias sobre la práctica docente; por medio de dibujos, por escrito y oralmente se han hecho comentarios y discusiones sobre el quehacer educativo".
- "Ha despertado mi interés por lograr en mis alumnos la comprensión de la lectura mediante el intercambio de ideas y experiencias sobre el tema".
- "Hemos hecho buenas críticas en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje. Mi práctica docente ha cambiado aplicando algunos postulados de la teoría de Piaget; propiciando la actividad propia del niño encausada al tema u objetivo propuestos. He mejorado profesionalmente".
- " En cuanto a los cambios en mi práctica docente, realizo mi trabajo con más seguridad y utilizo estrategias diferentes que han resultado más favorables".
- "Ha variado mi práctica docente, pues siempre se aprende algo nuevo. El cambio fue favorable, puse en práctica lo asimilado en estas sesiones, observando a mi grupo más activo y con deseos de participación y comunicación constante".

- "He fundamentado mi trabajo en aspectos interesantes tanto científicos como pedagógicos. Las sesiones despertaron nuestro interés, recordamos algunos conceptos; comparamos y concluimos en favor de nuestra labor docente".
- "He propiciado cambios en la participación de los niños dentro del proceso enseñanza-aprendizaje".
- "Los comentarios me han reportado no una, sino un cúmulo de utilidades, que las puedo fácilmente describir por ser estas valiosas, interesantes, acumulativas, progresivas, graduales, etc.".

Continuando con la etapa de recuperación de productos se plantearon las siguientes actividades:

1. Sugiera propuestas para el cambio de conceptualización sobre aprendizaje y educación de los maestros en general.
2. ¿Qué mecanismos sugiere usted, para lograr ese cambio de conceptualización, en forma personal, que modifique su práctica docente?

De la actividad anterior se generaron los siguientes productos:

Propuestas sugeridas para el cambio.

- Es importante el diálogo entre los alumnos y el maestro, para -

lograr mejor aprovechamiento, además procurar adaptarse al medio que rodea al grupo.

- Es significativa la preparación del maestro y que, conozca la realidad del niño para poder lograr los objetivos propuestos.
- Sugiero que se continuen las sesiones de orientación aunque só lo fuera una vez al mes para despejar las dudas que se tengan y tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos.
- En cuanto a los mecanismos para modificar su práctica docente, - desearía recibir material sobre temas de interés, relacionados con la lectura.

La preparación del maestro acerca del modo de tratar al educando, - para poder dirigirlo en su camino a un futuro mejor.

- Que con frecuencia asistan personas preparadas a darnos cursos y además nos aporten material. Tomar al alumno como persona, no como objeto y aprovechando sus habilidades, actitudes e inteligencia. Leer sobre psicología del niño, para poderlo comprender y - hacer una adecuada aplicación de los métodos de aprendizaje.

En relación a la última sesión programada con la finalidad de conocer la crítica de los maestros al proceso en sus diferentes aspectos, - para evaluar los resultados de esta investigación, procedimos a comentarles que su crítica será muy valiosa para el equipo docente, invitán

dolos a que den respuestas sinceras, carentes de todo compromiso, a un cuestionario, que se les hizo llegar, conteniendo los siguientes enunciados:

1. Crítica al proceso en sus diferentes aspectos: representar con con dibujos -caritas con diferentes expresiones-.
2. Respecto a la temática de: ¿Qué aspectos le agregaría? ¿Cuáles le quitaría? ¿Qué forma de trabajo se utilizó?
3. ¿Qué tan pertinente sería seguir las sesiones?
4. Comentarios generales sobre el trabajo.

¿Adquirió algún beneficio? Si su respuesta es afirmativa, explíquela.

Una vez recopilado el material, obtuvimos los siguientes resultados: en cuanto a la crítica del proceso el grupo de profesores comentó que, científica y pedagógicamente fue bien presentado el trabajo, generando resultados favorables, y acrecentando su interés en el transcurso de las sesiones.

Uno de los profesores involucrados comentó que en esta investigación, el sujeto es forjador de su propio aprendizaje, al principio es difícil lograrle con los alumnos; es conveniente que el maestro elija - el método y lo adapte al grupo.

A través de un análisis crítico realizado por los participantes, los productos de los compañeros denotan así características a las siguientes consideraciones.

Respecto a las caritas con diferentes expresiones, se observa una constante en relación a sus transformaciones durante el proceso del curso.

En las primeras etapas del taller se identifican conductas o actitudes tales como: dudas o interrogantes sobre los propósitos reales, y los beneficios; que las actividades les reportarían, además, entusiasmo e involucración, constancia e interés, alegría, asombro y aceptación de los nuevos conceptos.

Poco a poco, al pasar el mismo proceso, hay momentos de aburrimiento e incertidumbre, en las actividades correspondientes a esta etapa.

Con relación a la última etapa del taller, observamos lo siguiente:

En el transcurso de estas sesiones se lograron amplios y buenos resultados, tranquilidad y satisfacción ante los logros alcanzados; crecimiento cognitivo.

En la sesión correspondiente al sociodrama, coinciden en manifestaciones de entusiasmo y alegría todos los participantes. Muestran deseos de adquirir nuevos conocimientos.

Encontramos constancia e interés durante todo el proceso, y logros favorables, en uno de los profesores involucrados.

A continuación mencionaremos las respuestas dadas por los maestros en relación con las siguientes interrogantes: ¿qué aspectos le agregaría?, ¿cuáles le quitaría?.. Concretando los resultados en los siguientes enunciados:

- La temática fue adecuada, no le agregaría ni le quitaría nada. - Los temas analizados nos llevaron a obtener respuestas a los objetivos propuestos.
- Se sugirió agregar una bibliografía afín, necesaria para que el maestro tenga a mano la información deseada.
- Agregaría temas sobre la didáctica de la lecto-escritura; y el análisis de obras literarias.

A la pregunta: ¿qué forma de trabajo se utilizó?, la respuesta general fue:

- La forma de trabajo utilizada se ubicó en el marco de la investigación participativa. Dinámicas grupales y estudio dirigido; trabajo en equipo y en forma individual; lectura comentada, lluvia de ideas y puesta en común.

Respecto a las respuestas dadas por los profesores en cuanto a qué

tan pertinente sería continuar en el proceso investigativo, surgieron los siguientes comentarios:

- Es posible continuar el trabajo en un espacio de tiempo el próximo ciclo escolar, si el personal docente continua tan accesible.
- Considero que uno de los objetivos de esta investigación es superar el nivel académico del maestro, sería de utilidad seguir, pero en la hora de recreo para que los grupos no queden desatendidos.
- Sería interesante continuar involucrados en el proceso investigativo ya que permite, de alguna manera, detenerse en el trabajo docente para reflexionar acerca de los elementos del proceso educativo, y porque este tipo de trabajo establece, en forma comparativa, elementos para el desempeño de la labor docente; despierta el interés por la participación, la reflexión y el análisis; retroalimentando nuestros conocimientos para impartir clases, dando como producto, la adquisición de nuevas experiencias.

Los profesores hicieron los siguientes comentarios generales sobre el trabajo:

- Se consideró este trabajo como bondadoso y efectivo, que lleva a los maestros a superarse; a construir alternativas, para resolver su problemática educativa; apoyados en los conocimientos sobre el desarrollo psicológico del niño.

- Apreciamos, en el equipo docente, dedicación de tiempo, esfuerzo y deseo de superación; apertura hacia nosotros, compartiendo así, sus conocimientos y puntos de vista, que benefician a nosotros - como maestros y a nuestros alumnos.

- Creemos que las dinámicas empleadas, y el intercambio de opiniones enriquecieron nuestra conceptualización; acrecentándose la sociabilización en el grupo.

- Como maestros en servicio, conscientes de que la lectura constituye un gran auxiliar en nuestro trabajo, luego de revalorarla, la utilizaremos con mayor atención y constancia.

- En cuanto al proceso de autogestión, se acrecentó nuestro interés por continuar participando en este tipo de investigaciones.

El equipo docente considera que el grupo aprendió mucho acerca de la detección de problemas dentro de su realidad educativa, así como a buscar alternativas de solución; se estableció una práctica común entre el grupo, se observaron condiciones favorables al cambio.

El grupo de involucrados sufrió transformaciones significativas, - así como también el equipo docente; las cuales fueron como producto de la experiencia vivida, en lo individual y en lo grupal. En lo individual se apreciaron cambios como:

Reconceptualización de las relaciones humanas, incremento de la ca

pacidad de observación, análisis y evaluación, internalización de conocimientos sobre la metodología participativa.

La participación del grupo nos comprometió a corresponder con interés y entusiasmo en cada una de las actividades del taller. Las experiencias sobre la práctica docente del equipo, se enriquecieron con las aportaciones del grupo de involucrados. El trabajo en equipo produjo cambios de conceptualización y enriquecimiento sobre esta forma de desarrollar actividades.

Por ser este un momento culminante en el proceso de la investigación, y con la finalidad de respetar la fidelidad de los sentires y de las críticas de los participantes, su nivel de búsqueda y su efectividad; decidimos incorporar como anexo los productos realizados por cada uno de ellos. -Ver anexo J. 1 a 8-.

D. Modelo teórico de la propuesta pedagógica

1. Proceso seguido para la obtención del modelo, líneas conceptual y metodológica.

Toda investigación participativa termina con un modelo teórico definido de la propuesta pedagógica. Para la obtención del modelo y para la elaboración y constitución del esquema que de cuenta del proceso vivido en la investigación denominada: " CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y EDUCACION QUE LE PERMITEN AL MAESTRO UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA QUE EL ALUMNO COMPRENDA LA LECTURA", procedimos de la siguiente manera, a partir del análisis cíclico de las recuperaciones en el diario de campo, registradas a través de las sesiones del taller, se detectaron las siguientes líneas metodológicas vividas en el interior del proceso

- Con la intencionalidad de poner en marcha el proyecto, aparece un primer momento, a partir del que se inicia el desarrollo de la investigación, la organización del equipo docente y la especificación de la estrategia adoptada.
- Se optó por un momento de sensibilización para involucrar al grupo de profesores.
- Una intención muy significativa del trabajo fue lograr la reflexión sobre la práctica docente, así como el intercambio de experiencias, mediante:

a. La participación activa y democrática del grupo de involucrados.

b. Partir de la experiencia docente en su cotidiana labor.

c. Propiciar un proceso de crítica y de reelaboración colectivos.

- Para llegar a la búsqueda de propuestas pedagógicas alternativas se cultivó la flexibilidad y el pluralismo, mediante un proceso dinámico y continuo.
- Con el propósito de recuperar los productos generados en el taller: se implementaron mediaciones, se hicieron registros en el diario de campo, permanentemente, de: procesos, actividades, actitudes, participaciones, comentarios, sugerencias...
- Se propició el interés por la información pedagógica y psicolingüística actualizadas, para hacerles llegar conceptos sobre temas que apoyarán la reconceptualización de su práctica docente.
- Otro momento, del proceso, fue el de análisis y evaluación permanentes, propiciándose la crítica de cada una de las actividades del proyecto, mediante un proceso dinámico y continuo de observación participante, intercambio de ideas, cuestionarios, dibujos...
- Se presentó permanentemente el cuestionamiento sobre el hacer

educación con la intención de conservar el interés y la participación en el proceso.

Este proyecto se concibió como un proceso de búsqueda y consolidación que garantice la autogestión, es un proyecto a mediano plazo, que pretende sembrar la inquietud en los profesores involucrados por reconceptualizar, constante y continuamente, su práctica docente.

Líneas conceptuales que se vivieron al interior del proyecto:

- El aspecto central del que partimos en esta investigación fue la incomprensión de la lectura.

- Muy significativos fueron los contenidos concretos discutidos, sobre la investigación participativa; se trataron también, temas generadores a través del análisis de lecturas correspondientes al proceso de la adquisición de la lecto-escritura.

- Un contenido valioso fue la experiencia docente sobre la enseñanza de la lecto-escritura y la comprensión de la misma.

- Se comentaron temas sobre la corriente asociacionista y la visión actual de educación, con un enfoque psicogenético.

Lo anterior permitió observar los siguientes conceptos significativos:

a. Es importante que el maestro esté en constante actualización, desde lo cotidiano, para cuestionar su práctica docente.

b. La experiencia vivida en el quehacer educativo es muy valiosa, y el intercambio, de ella, apoya la transformación.

c. En la docencia no es tan importante el método, sino la adaptación que el profesor haga de él, considerando su realidad educativa.

d. La construcción de un conocimiento por el propio sujeto va a permitir que se apropie de él.

Dichos conceptos están articulados de tal manera en un proceso dinámico y continuo de constante interrelación. -Ver esquema página siguiente-.

Una primera etapa, la organización del equipo docente, se articula con el análisis, crítica y replanteamiento de la propuesta pedagógica, así como con el involucramiento, en la propuesta, del grupo de profesores, como se puede ver en el esquema; lo anterior, lleva al grupo a la acción y reflexión, mediante la modalidad de taller, de temas generadores e intercambio de experiencias, esto, en una constante participación activa y democrática.

Para el desarrollo de las sesiones del taller se implementaron mediaciones de carácter dialógico, intencionadas hacia la obtención de productos a través del desarrollo del proceso teniendo en cuenta el

el constante replanteamiento del quehacer cotidiano. Este momento del esquema se encamina a la transformación de la práctica docente, como podemos apreciar.

La evaluación fue permanente y participativa en este proceso investigativo, propiciándose el análisis cíclico de reconceptualización del hacer educación.

Al observar el esquema se aprecia que, el proceso vivido, se desarrolla en forma de redescubrirse, con cierta interrelación.

Los conceptos articulados, en sus líneas metodológica y conceptual, están atravesados por una intencionalidad, una serie de finalidades que se pretendieron en el curso taller; que los profesores, como elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, reconceptualicen la educación, concibiéndola como un proceso de formación de la conciencia crítica de los educandos, entendida como el desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad de comprender críticamente la realidad históricocultural en que vivimos, para encontrar la explicación de su situación objetiva y las formas e instrumentos que le permitan superarse mediante el esfuerzo colectivo, sistemático y organizado, conduciéndolos a participar en la gestión y dirección del proceso productivo y el disfrute de la riqueza, bienes y servicios socialmente generados, o sea, que se interese a participar activamente en el desarrollo de su comunidad.

La reconceptualización del hacer educación es un aspecto que, permanentemente, estaba permeando el proceso, la encontramos desde la in-

tencionalidad hasta la transformación de la práctica docente.

2. Proyección de la propuesta.

Consideramos que una propuesta de investigación realizada en el ámbito educativo, es factible de llevarse a cabo en otros contextos, luego de un autodiagnóstico, si son similares al que manejamos en el desarrollo de la misma.

No debemos olvidar que la investigación en el campo de la educación debe ubicarse en la realidad educativa de los profesores, en relación constante con el contexto socio-histórico y cultural, pretendiéndose al ternativas de solución, basadas en la experiencia del maestro.

CONCLUSIONES

Es imprescindible conocer la realidad, tanto en el tiempo como en el espacio, de la comunidad en la cual se llevará a la práctica el que hacer educativo.

La participación de profesores creativos y en constante actualiza ción pedagógica, logrará superar la problemática docente.

La función de la problemática, es delimitar un conjunto de proble mas que se consideran claves o estructurales en la realidad concreta - de los sujetos.

Es necesario analizar los obstáculos que se puedan presentar en - la realización de la investigación para comprobar su viabilidad; así - como adecuar los instrumentos para la recopilación de la información, a la problemática, al problema central y al marco en el cual se aplica - rán. El diálogo, la observación participante, la entrevista, el diario de campo, los cuestionarios, son, entre otros, instrumentos que se - aplicaron para recabar datos.

La acción del profesor en la aplicación de la lectura en el aula, es determinante en la comprensión de la misma por parte de los alumnos. Los profesores aplican lineamientos didácticos mecanicistas y, con ten dencia conductista, que afectan la comprensión de la lectura en el ni ño.

La adquisición de la lecto-escritura, es un factor muy importante: creemos que la metodología con la cual se enseña a leer al alumno, - afecta su comprensión.

Luego de analizar la problemática docente de nuestra área de trabajo, elegimos un problema psicopedagógico que nos interesó, por estar presente en las prácticas educativas de la mayoría de los profesores.

La práctica docente, es considerada como un todo en el cual intervienen las acciones del maestro y los alumnos, así como el quehacer - educativo realizado en el aula, en la escuela y su proyección hacia la comunidad.

Debemos tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del alumno, como factor determinante en la docencia; la posición teórica elegida, de entre otras, es la que se apoya en las aportaciones de Piaget y sus colaboradores. Se tomaron en cuenta las líneas generales que se desprenden de esta teoría, como ejemplo de que la adquisición de un conocimiento, depende siempre de la actividad del sujeto; que los propios alumnos deben ser quienes formulen los problemas y busquen la manera y los medios para resolverlos, etc.

La adquisición de conocimientos puede considerarse como un proceso de organización y comprensión de los mismos y no como una simple memorización o mecanización.

La práctica educativa, está conformada por la práctica de la -

dirección y administración escolar, la práctica del maestro y la práctica del alumno que confluyen en la creación de un determinado producto: el aprendizaje del conocimiento, prácticas y conductas en general.

Al progresar, el alumno, en la comprensión de la lectura, mejorará su rendimiento escolar.

Justificaremos la elección de este problema, porque representa una situación cotidiana en el aula que repercute en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene alcances en la vida futura del alumno.

A través de un análisis, se llegó a la necesidad de replantear algunos aspectos de la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica se trazó como meta a mediano plazo, inducir a los maestros en la aplicación de las técnicas de la lectura de comprensión. Consideramos que los alcances de las transformaciones pretendidas repercutirán en el quehacer educativo de los profesores involucrados.

La autocrítica y reflexión sobre la práctica docente apoyan el interés, por el cambio.

Es conveniente canalizar la lectura a la comprensión y asimilación y no a la simple reiteración y memorización.

El proceso de adquisición de la lecto-escritura va ligado a la

comprensión. Si los alumnos no comprenden es que los procesos no garan-
tizaron esa operación.

Lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son los -
métodos, sino la adaptación que el maestro haga de ellos, tratando de -
lograr los mejores resultados en el proceso educativo.

Las sesiones de información teórica propiciaron elementos de -
transformación en los participantes, interés por actualizarse y deseo
por conocer los postulados de la teoría psicogenética de Jean Piaget.

El grupo aprendió acerca de la detección de problemas dentro de -
su realidad educativa, así como a buscar alternativas de solución, ha-
biéndose logrado los objetivos propuestos en la investigación.

Comprobamos que la flexibilidad y el pluralismo en la búsqueda -
de propuestas alternativas, promoviendo la participación individual, -
favoreció la eficacia de la investigación.

El interés por la información pedagógica y psicolingüística actua-
lizadas, garantiza la autogestión de los integrantes del grupo de invo-
lucrados.

El análisis y la evaluación permanentes, así como la crítica de -
cada una de las actividades, estuvieron presentes en el desarrollo del
proyecto, considerándose el replanteamiento cuando se hacía necesario.

El aspecto central del cual partimos en esta investigación fue la lectura de comprensión de los alumnos y las dificultades que presenta; nos apoyamos en lecturas generadoras del marco de la teoría de Jean - Piaget, creemos que los comentarios surgidos en las sesiones, lograron la finalidad del proyecto.

BIBLIOGRAFIA

- ANDER EGG, Ezequiel. Acerca del conocimiento y de la ciencia. México, Volumen del Seminario de Titulación, SEP. 1986 -Sistema de Educación a Distancia-.
- ARIAS OCHOA, Marcos Daniel y otros. Consideraciones Generales sobre la Elaboración de medios para obtener información en una investigación. Antología del Seminario de Titulación. México, 1986, SEP. -Sistema de Educación a Distancia-.
- _____, _____. Criterios de Evaluación. México, Universidad Pedagógica Nacional. SEP. 1982. -Sistema de Educación a Distancia-.
- BAULEO, Armando. Texto sobre El Grupo, sus características y su dinámica, en volumen de Seminario de Titulación. México. Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1986. -Sistema de Educación a Distancia-.
- BANNATYNE, Alexander. La lectura en proceso auditivo vocal. Editorial Médica Panamericana, Argentina, 1978. p. 94.
- BEARDP, Ruth M. Psicología evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores. Editorial Kapelusz, Argentina, 1971.
- BONFIL CASTRO, Ma. Guadalupe y otros. Análisis Pedagógicos. México. Universidad Pedagógica Nacional. SEP. 1983. -Sistema de Educación a Distancia-.
- _____, _____. Pedagogía: Bases Psicológicas. México. Universidad Pedagógica Nacional. SEP. 1984. -Sistema de Educación a Distancia-.
- _____, _____. Pedagogía: La Práctica Docente. México. Universidad Pedagógica Nacional. SEP. 1981. -Sistema de Educación a Distancia-.
- BORIS, Gerson. Observación Participativa, un Diario de Campo en el Trabajo Docente. Antología del Seminario de Titulación. México. SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1986. -Sistema de Educación a Distancia-.
- BOURNEUF, Denyse y André Paré. Pedagogía y Lectura. Animación de un rincón de lectura. Editorial Kapelusz, Colombia, 1984.
- CADENA, Felix. La Participación Social y los Procesos del Desarrollo Rural. Volumen del Seminario de Titulación. México. SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1986. -Sistema de Educación a Distancia-.
- CARVAJAL JUAREZ, Alicia y otros. Contenidos de Aprendizaje. México. SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1984. -Sistema de Educación a Distancia-.

- CERUTTI GULDBERG, Horacio y otros. Metodología de la Investigación I. - México. SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1981, 300 p. -Sistema de Educación a Distancia-.
- GAJARDO, Marcela. Investigación Participativa, Propuestas y Proyectos. México, Volumen del Seminario de Titulación. SEP, 1986, -Sistema de Educación a Distancia-.
- GARRET E., Henry. Las grandes realizaciones de la psicología experimental. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- GOODE, William J. Paul K. Hatl. La Entrevista. Antología del Seminario de Titulación. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1986. -Sistema de Educación a Distancia-.
- HERSKOVITS, Melville J. El Laboratorio del Etnógrafo. Antología del Seminario de Titulación. México, SEP, 1986. -Sistema de Educación a Distancia-.
- MORENO FERNANDEZ, Xochitl Leticia y otros. Ensayos Didácticos. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1985. -Sistema de Educación a Distancia-. 470 p.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Técnicas de Investigación Documental. Manual de Consulta. México. SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1981, -Sistema de Educación a Distancia-. 235 p.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel. México, 1983.
- PIAGET, Jean y otros. El Lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño. España. Edit. Paidós Educador, 1984.
- PLASCENCIA, Adelaida. El problema científico, en Metodología de la Investigación Histórica. Volumen del Seminario de Titulación. - México, SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1986, -Sistema de Educación a Distancia-.
- SAAVEDRA, Agueda y otros. Redacción e Investigación Documental I. México, SEP. Universidad Pedagógica Nacional, 1981, -Sistema de Educación a Distancia-.
- SCHUTTER, Antón De. Características del Método Participativo, Volumen del Seminario de Titulación. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1986 -Sistema de Educación a Distancia-.
- SILVEIRA, Víctor Emilio. Las Técnicas y los Instrumentos, Volumen del Seminario de Titulación. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1986 -Sistema de Educación a Distancia-.
- TECLA JINENEZ, Alfredo. "Marco Teórico" Metodología en las Ciencias Sociales II. Seminario de Titulación. México, SEP. Universidad

- Pedagógica Nacional, 1980 -Sistema de Educación a Distancia-.
- TIRADO SEGURA, Felipe. La Crítica Situación de la Educación Básica en México, en Ciencias y Desarrollo, Revista del CONACYT, noviembre y diciembre de 1986.
- TLASECA P., Martha y otros. "Justificación del Estudio del Problema" en Manual para realizar estudios exploratorios en Educación, Volumen del Seminario de Titulación. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1982 -Sistema de Educación a Distancia-.
- _____, _____. Marco de Referencia en la Investigación Participativa en América Latina, Volumen del Seminario de Titulación. México, SEP, Universidad Pedagógica Nacional, 1983. -Sistema de Educación a Distancia-.
- YOPO P., Boris. Metodología de la Investigación Participativa. Pátzcuaro, Cuadernó GREPAL No. 16.
- Diccionario Enciclopédico, Salvat Universal. España, 1975, Editorial - Salvat.
- Diccionario Ilustrado de la Lengua Española, 2a. Ed. Barcelona, Ed. So pena, 1964, 665 p.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo III. México, 1986, Edit. - Santillana.

GLOSARIO

1. Adaptación: Es el paso de un equilibrio menos estable a uno más estable entre el organismo y el medio.
2. Alternativas pedagógicas: Caminos a seguir al alcance del maestro - para la solución de problemas que involucran su práctica docente.
3. Análisis crítico: Profundizar en respuestas dadas; sobre la experiencia docente. Llegar a las ideas esenciales presentadas en los productos surgidos en el curso taller.
4. Autogestión: Hacer diligencias para lograr la solución de problemas del ámbito educativo.
5. Cognición: Conocimiento organizado, de las percepciones y soluciones de problemas.
6. Comprensión: Acción de comprender. Facultad, acto o proceso de comprender las cosas. Entender.
7. Comprensión: Se refiere a las transformaciones que engendran una forma o configuración, es, por lo tanto, una comprensión operatoria y no figural; posibilidad del sujeto de reconstruir - el conocimiento por haberlo comprendido. El progreso del conocimiento se obtiene a través de un conflicto cognitivo y los esfuerzos para resolverlo.
8. Conceptual: Concepto o juicio sobre una cosa.
9. Devolución de productos: Hacer llegar al grupo de involucrados los contenidos producto de su participación.
10. El lenguaje, en términos de Piaget: Es un sistema espontáneo que es elaborado por la sociedad.
11. El proceso educativo: Es una acción de una persona sobre otra que - también participa. -Proceso individual, adquisición de un legado cultural-. Acción bilateral entre maestro-alumno.
12. Equipo docente: Los tres elementos; alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, que promovieron el proyecto de investigación que nos ocupa.
13. Error constructivo: Es el que constituye un requisito necesario para la obtención de la respuesta correcta, son reestructuraciones globales.
14. Especificación: Explicar con individualidad.

15. Grupo: En este trabajo nos referimos a los doce profesores involucrados en la puesta en marcha del proyecto.
16. Hipótesis: Es un puente entre la teoría y la investigación empírica, las hipótesis son conjeturas factibles de comprobación.
17. Involucramiento: Aceptación del compromiso para participar activamente en el proyecto investigativo.
18. Marco de referencia: El análisis de la propuesta de aprendizaje y la organización de elementos conceptuales y empíricos.
19. Mediaciones: Material de apoyo para apoyar, las diversas actividades programadas.
20. Metodología: Tratado de los métodos. Pasos a seguir en el desarrollo del proyecto investigativo.
21. Momento de reflexión: Espacio de tiempo en el cual el maestro hace una interiorización y autocrítica de su práctica.
22. Operación: Acción que ocurre en la imaginación.
23. Operaciones formales: Etapa final del desarrollo cognitivo.
24. Pedagogía: Estudio científico de la educación.
25. Percepción: Proceso de toma de conciencia de algo a través de los sentidos.
26. Práctica docente: Es todo aquello que utiliza el maestro que sus alumnos aprendan, todo lo que interviene en el proceso educativo.
27. Proceso: El camino que se sigue en las actividades de la investigación.
28. Propuesta pedagógica: Resultado de las tres primeras fases del proyecto de investigación.
29. Puesta en marcha de la propuesta: Desarrollo de la cuarta fase del proyecto.
30. Recuperación de productos: Registro de los logros en las distintas sesiones.
31. Reiteración: Insistir en la reflexión de su práctica docente.
32. Sensibilización: Proceso mediante el cual se predispuso a los involucrados a participar en la investigación.
33. Sujeto cognoscente: Alguien que trata de adquirir conocimientos, - sujeto que para aprender, necesariamente debe asimilar y - transformar.

ANEXO A

EL VIAJE A LA LUNA

(Crónica de un triunfo del esfuerzo humano)

19 de julio de 1969. 2:22 p.m.

La entrada a la órbita lunar no fue menos dramática que las anteriores. Cuando la nave entró en la cara oculta de la luna se cortó la comunicación con la Tierra, ya que la Luna es opaca a las ondas de radio.

Después de treinta y tres minutos de espera, el Centro Espacial pudo comprobar el éxito de la maniobra. La órbita lunar de la nave fue ajustada para lograr un acercamiento y un alejamiento máximo de ciento diez y ciento treinta y cinco kilómetros, respectivamente. La transmisión de televisión que entonces se envió mostró claramente la superficie selenita: café grisácea, desolada, y se vio con claridad el lugar designado para el descenso: el Mar de la Tranquilidad.

Quizá lo más impresionante de estas vistas haya sido su clara apariencia extraterrestre en la que se notaba perfectamente la redondez de nuestro satélite, parte en la oscuridad y parte iluminado por la luz reflejada por la Tierra. "La vista paga bien el viaje", dijo el comandante Armstrong. Después, los astronautas describieron el cielo que disfrutaron al pasar por detrás de la Luna.

Ese cielo era el mismo que vemos en la Tierra, pero la vista de tantos objetos celestres tan claros y nítidos es difícil de imaginar. Después de trece vueltas alrededor de nuestro satélite natural, se efectuó el esperado alunizaje.

20 de julio de 1969. 5:17 p.m.

El módulo lunar, pequeña araña de fabricación terrestre cuyo peso era

de dieciséis toneladas y media en su lugar de origen, tocó suavemente la superficie lunar, en un lugar predeterminado varios meses antes. La respiración de los astronautas apuró su ritmo y su pulso se aceleró.

Sin embargo, minutos más tarde, su condición física fue declarada "excelente" por los médicos de la misión, que vigilaban cuidadosamente a nuestros enviados, desde una distancia de cuatrocientos mil kilómetros. Seis y media horas más tarde, Armstrong abrió la escotilla de la nave, y a las 11:57 p.m. el enviado de la humanidad imprimió la primera huella terráquea en el suelo lunar, ante la mirada de sus congéneres, que a través de las pantallas de sus televisores participaban del memorable acontecimiento. "Es un paso pequeño para un hombre, pero un salto gigantesco para la humanidad", asentó el comandante del Apolo XI.

El suelo lunar es firme y está cubierto con una capa de polvo muy fino que se adhería fácilmente a las botas de los astronautas. El paisaje lunar presenta un extraño encanto; no hay cielo azul y los objetos se destacan sobre un intenso fondo negro. La iluminación es muy contrastada: muy fuerte en donde cae la luz solar y casi nula en la sombra, por lo que la visión resulta difícil. Toma tiempo a los ojos humanos ajustarse a tales cambios. Los colores varían mucho y dependen de cómo se vean los objetos.

Luis Estrada

ANEXO B

HISTORIA DE LOS DOS QUE SOÑARON

Cuentan unas crónicas muy antiguas, escritas por hombres sabios y amigos de la verdad, que hubo en El Cairo un hombre muy rico, tan generoso y caritativo que terminó por repartir entre los pobres toda su fortuna, quedándose solamente con la casa de sus padres. Como no guardó nada para sí, tuvo que empezar a trabajar para ganarse la vida.

Una tarde regresó tan cansado del trabajo que se durmió debajo de una higuera de su jardín, y en sueños vio a un desconocido que le dijo:

-Tu fortuna está en Persia, en Isfajan; vete a buscarla.

A la mañana siguiente el hombre despertó en la madrugada y emprendió el largo viaje hasta Isfajan. Atravesó desiertos, cruzó ríos caudalosos, peleó con fieras que lo atacaron. Al fin llegó a Isfajan, pero tan cansado estaba que no pudo entrar a la ciudad y se acostó a dormir en el patio de un templo a Mahoma, que allá sellaman mezquitas. Junto a esa mezquita había una casa grande y lujosa, y tocó la casualidad - que esa misma noche, mientras el hombre de El Cairo dormía profundamente, una pandilla de ladrones atravesó el patio de la mezquita y se metió en la casa para robarla. Despertaron los dueños y pidieron socorro a gritos; despertaron los vecinos y también gritaron, mientras que los ladrones huían por las azoteas. Cuando el jefe de los vigilantes llegó, hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y lo llevaron a la cárcel. El juez lo hizo comparecer y le dijo:

-¿Quién eres y cuál es tu patria?

El hombre declaró:

-Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Yacub El Magrebí.

El juez le preguntó:

- ¿Qué te trajo a Persia?

El Hombre dijo la verdad:

-Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfajan, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfajan y veo que la fortuna que me prometió ha de ser esta cárcel.

El juez se echó a reír.

-Hombre desatinado -le dijo-, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín y en el jardín, un reloj de sol y después del reloj de sol, una higuera, y bajo la higuera un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, has venido caminando hasta aquí bajo la sola de de tu sueño. Que no vuelva a verte en Isfajan. Toma estas monedas y vete.

El hombre tomó y regresó a su patria. Debajo de la higuera de su casa (que era la del sueño del juez) desenterró el tesoro. Así, Dios lo bendijo y lo premió.

Cuento árabe

Anita Barabtarlo y Margarita Theesz. "La metodología participativa en la formación de profesores" ponencia presentada en el *Primer Foro sobre Investigación Educativa*. México 24-26 de enero de 1985.

LA METODOLOGIA PARTICIPATIVA EN LA FORMACION DE PROFESORES*

Anita Barabtarlo
Margarita Theesz**

Esta ponencia es parte de una investigación que estamos realizando en el CISE desde 1980 para proponer un modelo didáctico de formación de profesores en investigación educativa.

Los resultados parciales se han venido publicando en diferentes revistas de Educación tales como, Perfiles Educativos, Foro Universitario, la Revista de la Educación Superior de ANUIS, así como presentados en diferentes foros.

En esta ocasión presentamos el planteamiento de la problemática, la metodología y los elementos que conforman el modelo.

1. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Esta investigación tiene su origen en una inquietud que se plasma en una interrogante muy general acerca del papel que ha venido jugando la educación en los procesos de cambio social en América Latina a partir de la década de los sesentas, y en este sentido, qué se ha venido entendiendo por educación y qué papel han venido jugando los diferentes agentes de la misma.

Se destacan así dos problemáticas fundamentales a resolver a partir de las Ciencias Sociales para iniciar y/o en su caso, desarrollar favorablemente los procesos de cambio social en América Latina, y que han sido descuidadas.

Estas son, por una parte, la necesidad de generar teorías y metodologías desde la perspectiva latinoamericana realizadas por latinoamericanos; y la otra, la necesidad imperante de iniciar un proceso de ruptura con la ideología dominante reproducida en y por todos los sectores de la sociedad.

Una sociedad nueva, requiere de un hombre nuevo y la escuela juega un papel importante en esta formación. Sin embargo, es importante considerar que no es la escuela la que cambia a la sociedad, sino que es la sociedad la que hace a la escuela, y al hacerla, se construye con ésta, dialécticamente.

A los problemas derivados de las diversas crisis que históricamente se han generado en el ámbito educativo se han venido proponiendo diversas alternativas pedagógicas que abarcan desde los aspectos más generales como son los cambios institucionales hasta aspectos más específicos como prácticas concretas en el quehacer pedagógico; pero en todas las propuestas existe una constante que es la disyuntiva de una opción: Pedagogía Tradicional-Nueva Pedagogía o Pedagogía Integral.

Así tenemos diversas propuestas que van desde la desescolarización de Ivan Illich,

* Ponencia presentada en el Primer Foro sobre Investigación Educativa, 24 al 26 de enero de 1985.

** Investigadoras del CISE-UNAM.

hasta la necesidad de replantear los roles de los profesores y alumnos en el proceso educativo (Berenfeld, Filloux, Freire, Apostel).

La propuesta que se está trabajando, se basa en estos enfoques, pero con nuevas aportaciones profundizando en el campo del conocimiento sociopedagógico en vía de una estrategia integradora de formación de profesores en América Latina y en México concretamente.

En la investigación realizada, se concibe al pedagogo como un ser social que concibe su problemática como sujeto histórico a partir de la comprensión de las relaciones sociales y de las formas de actividad que establece con los demás hombres. Esta implica una manera de conocer e interpretar el mundo en general y el mundo educativo en particular. El profesor, en este sentido es también investigador ya que el trabajo de investigación comienza cuando empezamos a plantear preguntas. En este caso, la interrogante principal se refiere al quehacer del trabajo educativo de los profesores, al significado de este trabajo. Así entendemos este quehacer como un actuar a partir de la comprensión global de la relación que se establece entre un trabajo educativo realizado en una Institución, con las necesidades de la sociedad.

Este profesor debe formarse en el contexto de un proyecto educativo-pedagógico-social comprendido en una cultura alternativa, que permite descubrir, a partir de un proceso de concientización las potenciali-

dades del profesor como intelectual orgánico ligado a los proceso de transformación social. Así, la propuesta tiene un origen en el replanteamiento de las relaciones sociales educativas, así como en la redefinición de los roles de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Se trata de una educación formadora de actitudes propias de los sujetos sociales, y promotora de una madurez crítica y espíritu de iniciativa.

Objetivos de la Investigación.

- A) Crear una metodología de la Investigación-Acción para educación formal (formación de profesores);
- B) Analizar los elementos y posibilidades que presenta este método en la construcción de un Modelo Didáctico para formar profesores en investigación educativa;

Objetivos específicos.

- C) Propiciar un cambio de actitud del profesor respecto a la relación docencia-investigación;
- D) Incidir en la curricula de formación de profesores contemplando la inclusión en los mismos de programas de investigación en y para la docencia.

Metodología.

Se trata de una investigación de carácter aplicativo para la formación de profesores en investigación educativa a partir de una metodología participativa.

El profesor es un ser social; es decir, su problemática como sujeto histórico se resuelve a partir de su comprensión de las relaciones sociales reales y de las formas de actividad que establece con los demás hombres, como ya se dijo. La comprensión de las relaciones sociales y de las formas de actividad que establece con los demás hombres, implica una manera de conocer e interpretar el mundo en general y el mundo educativo en particular.

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.

Se enmarca la formación del docente-investigador, dentro de un modelo liberador, en oposición al modelo de educación bancaria ya criticado por Paulo Freire.

El Modelo.

Se entenderá por Modelo a un conjunto de elementos lógicamente ordenados, cuya combinación los explica y determina entre sí. Estos elementos son las variables, asumiendo unas el carácter de independientes, constituyendo los elementos fundamentales, y otras, el de dependientes de las primeras. El Modelo es construido a partir de un conjunto de hipótesis, así como por los resultados de la explicación de los fenómenos que se van dando en el proceso de formación de los profesores.

Por los principios de formación basados en la acción, es que el Modelo no tiene carácter de acabado ni definitivos; es susceptible de ser enriquecido a partir de las dife-

rentes experiencias (talleres) que surjan en el proceso mismo de investigación, el cual, el marco de esta metodología es permanente.

El Modelo se estructura a partir de la concepción de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde las experiencias se derivan del conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación, para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma realidad.

Así, el Modelo Didáctico para la formación de profesores en investigación educativa responde a las siguientes interrogantes: bajo qué concepción de educación debe formarse el profesor en investigación educativa; y en este contexto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿quiénes aprenden-quiénes enseñan?; ¿qué aprenden-qué enseñan?; ¿porqué aprenden-para qué enseñan?; ¿cómo aprenden-cómo enseñan?

Niveles.

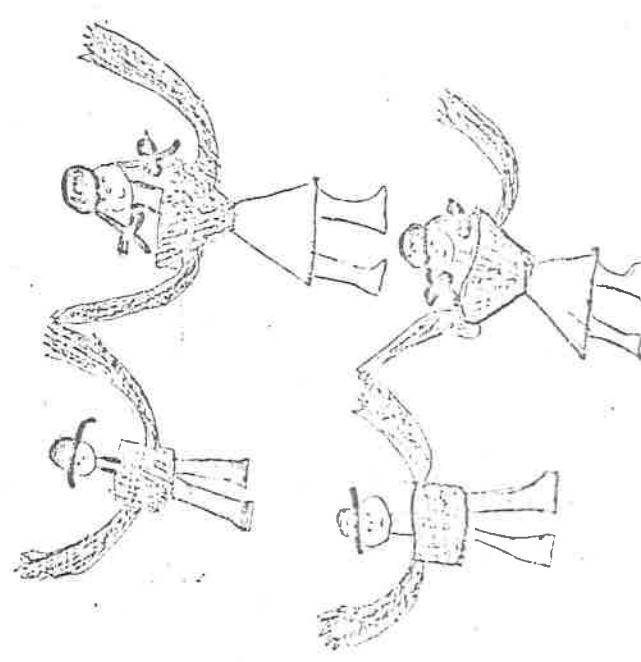
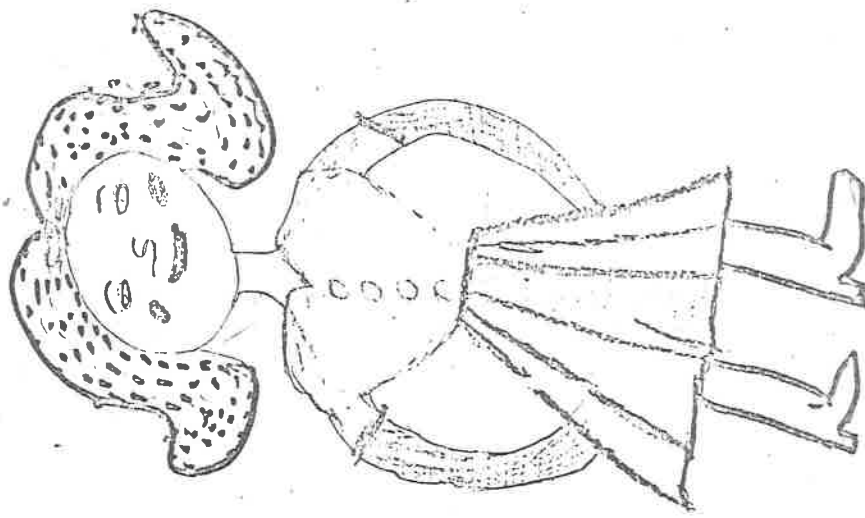
1. La organización de las relaciones para la producción de conocimiento.
2. La producción de conocimientos.

Estos niveles están estrechamente vinculados y dialécticamente relacionados ya que no es posible entender una manera de producir conocimientos sin una organización respectiva y viceversa.

ANEXO E DEL 1 al 8 -

La culebra

Practiquen mucho en su casa
No olviden los pasos, e
bailable será muy pronto y
mamacitas se sentirán muy
ilusas al verlos tan divertiditos



Los perros comen en el corral

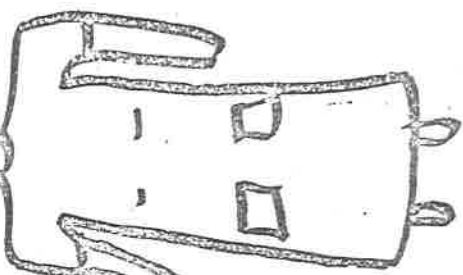
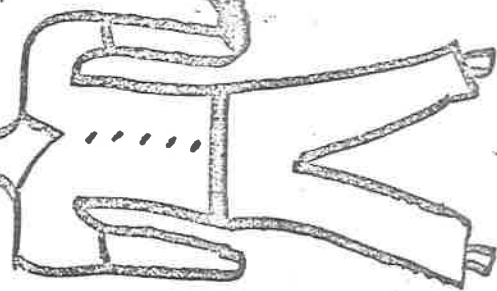
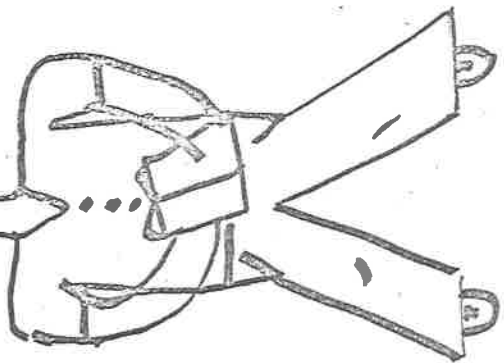
P



果果
果果
果果

BLA, BLA, BLA

BLA, BLA BLA



Partes de las plantas

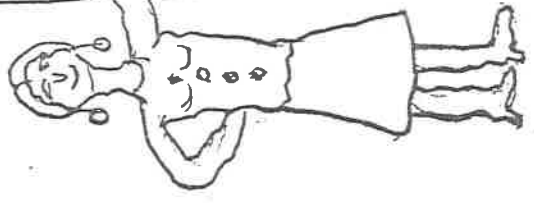
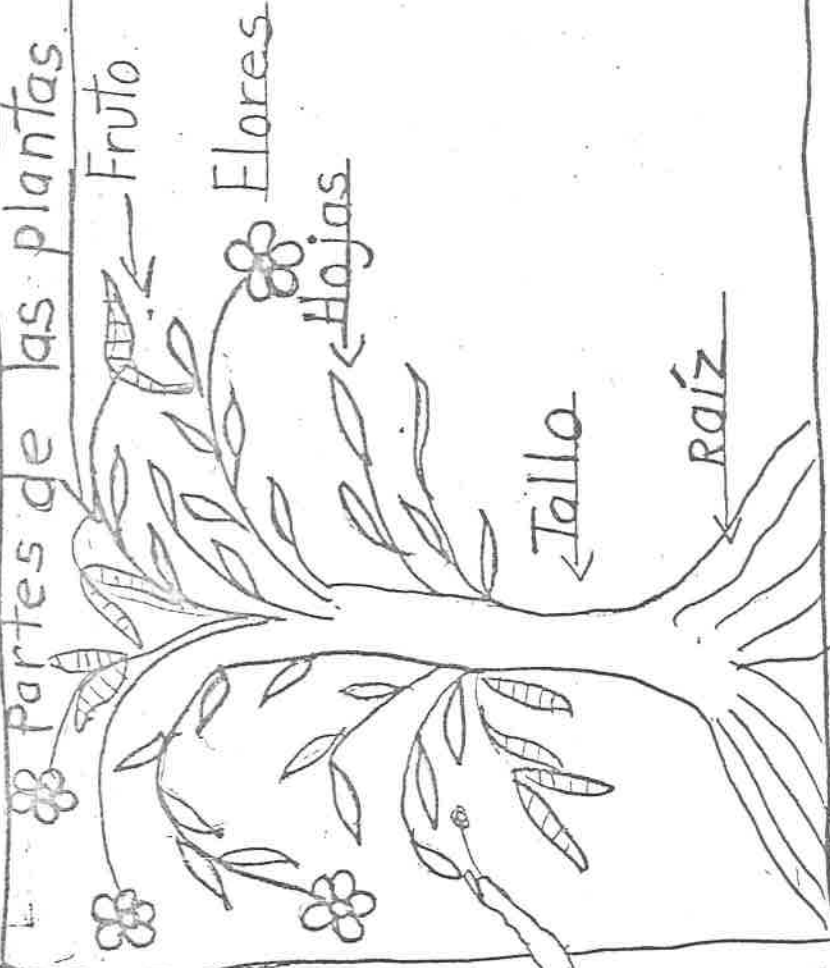
Fruto

Flores

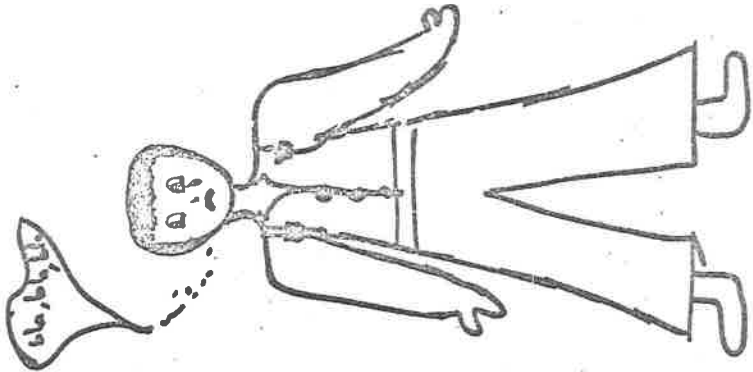
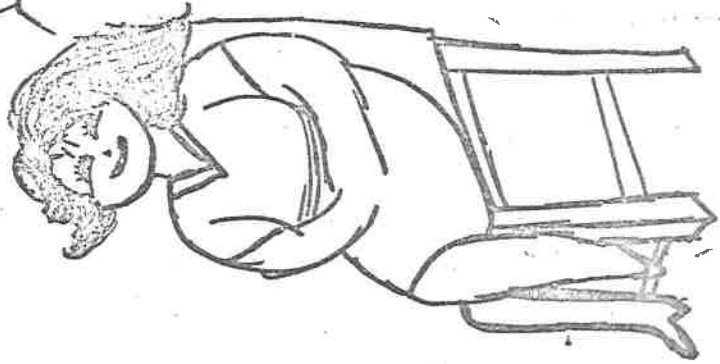
Hojas

Tallo

Raíz



bla, bla, bla...



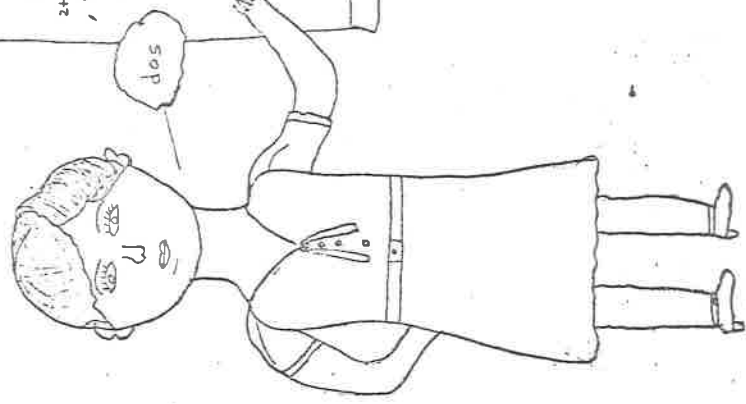
Jueves 2 de abril de 1987

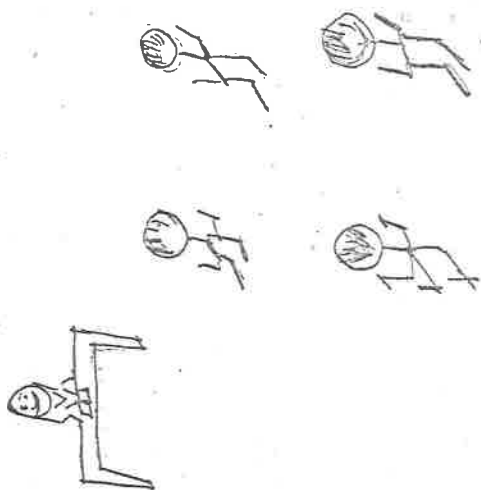
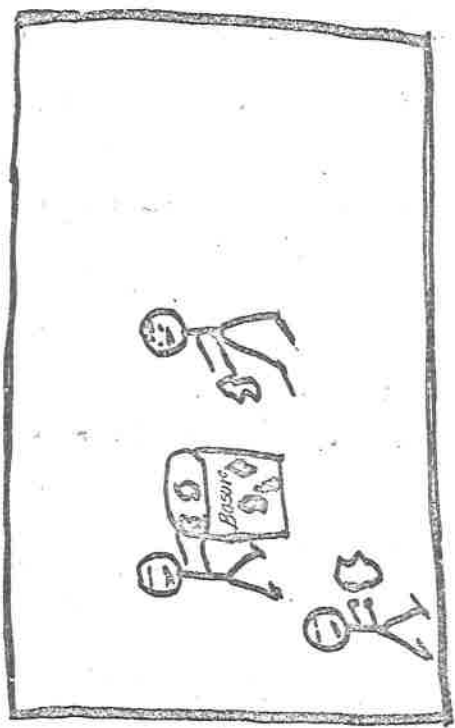
semilla o silla

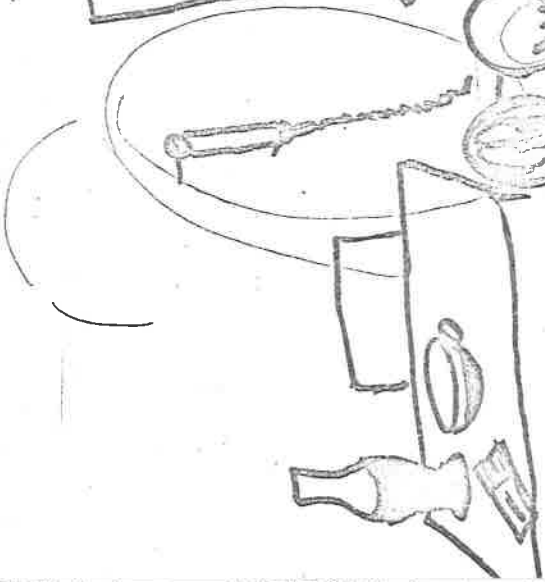
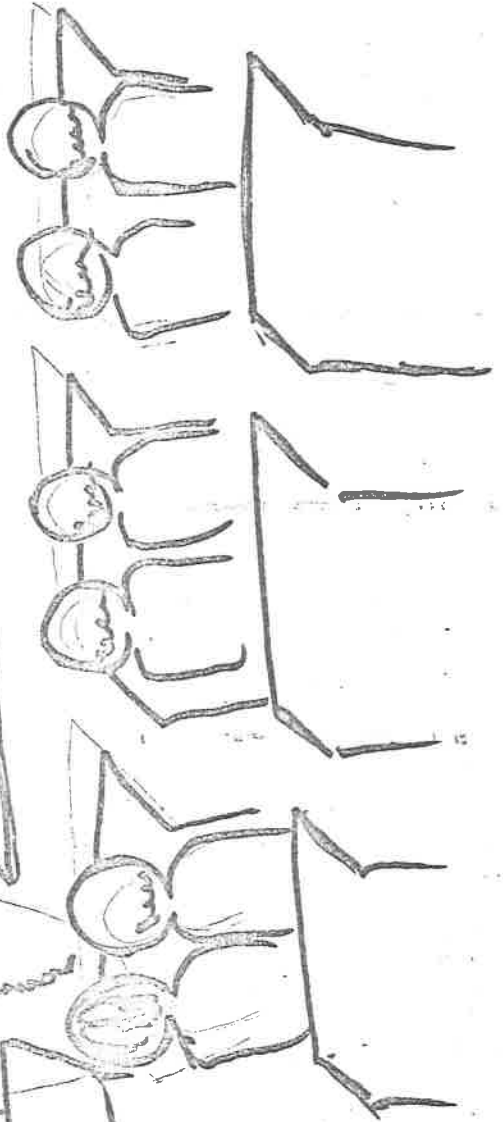
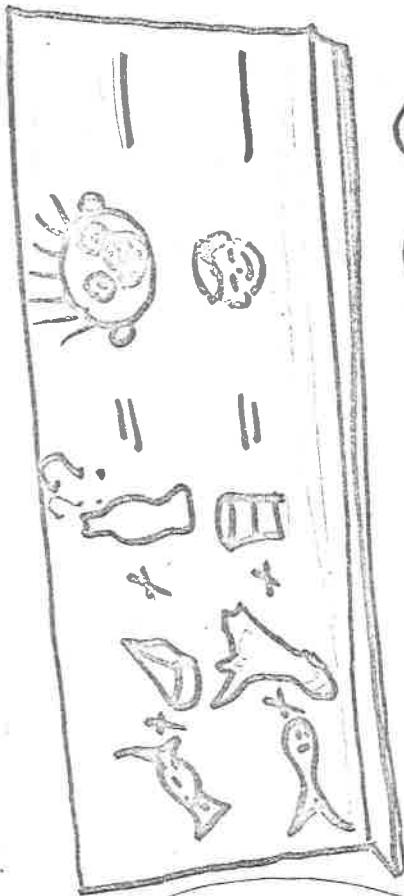
O la semilla
El sapo sube a la silla
Fi la silla
Sa se Si So Su
2+2=4 la suma
, la sopa
, el sapo

pp 2 dos

pp 2 dos







LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA COMO PROCESO COGNITIVO

¿Qué se puede decir de nuevo sobre un tema tan trillado como el aprendizaje de la lectura y la escritura? Hay bibliotecas enteras dedicadas a proponer nuevos e infalibles métodos. Hay miles de artículos destinados a determinar la lista de habilidades y capacidades psicológicas involucradas. Sin embargo, el problema no está resuelto: una gran cantidad de niños fracasan en el comienzo de la escolaridad primaria por no poder "franquear la barrera" del código escrito y, según los lugares, son derivados a servicios especiales, o simplemente repiten el grado.

En regiones como América Latina esos fracasos iniciales contribuyen a engrosar las filas de los futuros analfabetos. Y, no lo olvidemos, el número de analfabetos en el mundo, lejos de disminuir, ha aumentado, según las estadísticas oficiales de la UNESCO se estiman en 800 millones el número de adultos analfabetos.

Desde 1975 comenzamos a trabajar en Buenos Aires, intentando una nueva aproximación a este problema, a partir de un doble marco teórico: el de la psicolingüística contemporánea y el de la teoría del desarrollo de los procesos cognitivos de Jean Piaget.

La psicolingüística contemporánea ha cambiado radicalmente nuestras concepciones sobre los procesos de adquisición de la lengua materna en el niño. En el modelo asociacionista clásico todo se explicaba en función de una tendencia a la imitación, por parte del niño, y la administración de reforzamientos selectivos, por parte de los adultos (que aprueban las emisiones que se aproximan a la pauta adulta). Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, busca regularidades, formula hipótesis, pone a prueba sus anticipaciones. Un niño que re-construye el lenguaje para poder apropiárselo.

Si proponérselo, la psicolingüística contemporánea nos ofrece una visión del aprendizaje que es mucho más acorde con las concepciones piagetianas que con las concepciones conductistas (en cualquiera de sus visiones).

Ahora bien, si consideramos la manera en que se procede clásicamente a enseñar la lengua escrita, observamos que muchas de las prácticas habituales son tributarias de una concepción conductista sobre la adquisición de lenguaje. La progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales o vocales, y luego de palabras, por reiteración de esas sílabas (las clásicas "mamá", "papá"), es una progresión que reproduce bastante bien la serie de adquisiciones de la lengua oral, tal como un observador externo puede verla: es la serie de las conductas observables, y no necesariamente una repetida del proceso que engendra esas conductas observables. Implícitamente, se juzgaba que era necesario pasar por esas mismas etapas para abordar la lengua escrita, como si para aprender a leer y escribir fuera necesario re-aprender a hablar.

Esto es aun más cierto en el caso de la pronunciación: corregir la pronunciación —según la norma lingüística de la "clase culta" de tal o cual país— aparece también regularmente como un "pre-requisito", ya que, se nos dice: ¿Cómo podrá el niño aprender a leer correctamente si no pronuncia correctamente? (La falacia de este argumento, que no es sino una trampa ideológica, queda al descubierto cuando observamos que lo que pasa por ser una "correcta pronunciación" se define de muy distintas maneras en las distintas capitales de los países hispanohablantes: los argentinos no hablan como los mexicanos, ni éstos como los habitantes de Castilla, lo cual no impide en absoluto tener acceso a la lengua escrita. Las razones teóricas para rechazar este argumento también existen, pero son imposibles de desarrollar técnicamente en los límites de este artículo).

En la práctica, hay tres nociones claves que se utilizan como "naturales", y sobre las que nos parece conveniente reflexionar: (a) que el aprendizaje de la lecto-escritura debe abordarse como el aprendizaje de una técnica, (b) que lo esencial es comprender las correspondencias entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos); (c) que la escritura alfabética es la escritura por excelencia.

(a) Que la iniciación a la lecto-escritura es la iniciación a una técnica particular, donde el razonamiento está prácticamente excluido, es algo que subyace a la famosa progresión: lectura mecánica/lectura comprensiva/lectura expresiva. Primero hay que comprender la mecánica del pasaje de lo gráfico a lo sonoro, y de lo sonoro a lo gráfico, para luego, y solamente, ser capaces de comprender el texto leído (es decir, descifrado) y, en una etapa suprema, agregar la entonación adecuada. En términos de comparación con la adquisición de la lengua oral, lo que se propone aquí es exactamente lo opuesto de lo que pasa allá: los rasgos expresivos del habla (entonación) son los

primeros en ser identificados y producidos; y si el niño no buscara una significación en los sonidos salidos de la boca de sus padres, difícilmente aprendería a hablar. Como tampoco aprendería si esperara a tener bien montada la "mecánica" del sistema oral (el conjunto de fonemas correspondientes a su lengua) para comenzar a producir mensajes significativos.

Felizmente a ninguna madre se le ocurre presentar a su bebé los fonemas aislados; felizmente a ninguna se le ocurre presentar un solo fonema por vez, y, solamente cuando éste haya sido bien establecido, pasar al siguiente. El bebé está inmerso desde el comienzo en una comunidad lingüística, y reencuentra todos los fonemas de su lengua, en lo que, desde un punto de vista asociacionista, sería un "desorden perfecto". Lo cual no le impide (sino que probablemente le ayude) a hacer todas las distinciones pertinentes.

Recordemos que esta concepción del comienzo del aprendizaje como una "etapa instrumental" fué hasta no hace mucho tiempo también sustentada para la iniciación a las matemáticas: el cálculo elemental se enseñaba como cuestión de técnica, de procedimientos aprendidos de memoria, para ser luego aplicados a situaciones "razonables". Hoy día (gracias, en particular, a los trabajos de Piaget y su equipo sobre este tema) sabemos que, aprendiendo las nociones matemáticas elementales, el niño construye su pensamiento lógico.

Nos preguntamos, ¿no ocurrirá algo similar con el caso de la lecto-escritura? ¿No será acaso que, por ignorancia de los procesos de aprendizaje del sujeto en este campo, seguimos manteniendo la mecánica del "ma-me-mi-mo-mu"? ¿Es posible pensar que el niño que asiste a primer grado es creador, activo e inteligente en la hora de matemáticas, y ese mismo niño es simplemente un ser pasivo, que espera que establezcamos las necesarias asociaciones para poder luego pensar, cuando pasamos a la hora de lecto-escritura?

(b) Que lo esencial es comprender las correspondencias entre fonemas y grafemas es una suposición estrechamente ligada a la anterior. Ella se basa en un supuesto falso: que la escritura es una transcripción fonética de la lengua, cosa que no es cierto de ninguna escritura. El Castellano se ha citado reiteradas veces como ejemplo de correspondencia marcada entre sonoridad y grafía, en tanto que en francés, por ejemplo, había "proligráfica de un mismo fonema y polifonía de un mismo grafema". Pero, según las regiones, esta imagen idealizada del Castellano cede de lugar en una imagen más realista: *b* y *v* son, para la mayoría de los hispanohablantes, dos grafías diferentes para un mismo fonema: hay grafías que no tienen ningún equivalente sonoro (como *h*); hay grafías dobles para fonemas únicos (*qu* y *ch*), etc.

De todas maneras, nuestro sistema de escritura (con una correspondencia más marcada entre sonoridad y grafía que la escritura inglesa o francesa) debería constituir una situación potencialmente facilitadora: y sin embargo no lo es.

Los niños que verdaderamente tratan de pasar por el descifrado —siguiendo al pie de la letra las instrucciones escolares— deben renunciar a la significación. Y al hacerlo, quedan atrapados en las redes de las combinaciones sin sentido, cometiendo errores imposibles de auto-corrección.

(Un niño de primer grado, tratando de descifrar, dice "la l con la o... la, le li, lo lu, no, lo", en exacto paralelo con los que cuentan siete objetos y, a la pregunta acerca de cuántos hay tienen que volver a empezar "uno, dos, tres..." para poder responder. Otro niño, también de primer grado, frente a un texto trata de decifrar así: "la l con la e, le: la e con la o, nada: la s con la o, lo; la l con la o, po; la s con la i, mi". Estos son ejemplos de niños disléxicos: son niños de origen social pobre, de grupos económicamente marginados: son los niños en quienes se concentran masivamente las dificultades iniciales de aprendizaje).

(c) La suposición que consiste en tomar a la escritura alfabética como la escritura por excelencia es una clara muestra de etnocentrismo cultural. La escritura alfabética no es, en la actualidad, sino uno de los múltiples sistemas de escritura en uso (hay escrituras silábicas, consonánticas e ideográficas que cumplen las mismas funciones que la escritura alfabética, con eficacia comparable). Suponer que escribir es transcribir los sonidos elementales del habla es identificar escritura con escritura alfabética. Una manera de comprender algunas de las dificultades iniciales de los niños es preguntarse hasta qué punto sus hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura no son buenas hipótesis para otros sistemas de escritura, aunque no sean necesariamente buenas hipótesis para nuestro sistema de escritura. (Cf. E. Ferreiro, "Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture", *Revue Suisse de Psychologie*, 36 No. 2, 1977).

Al abordar el problema del aprendizaje de la lecto-escritura es preciso no confundir la polémica sobre los méto-

dos de enseñanza con el estudio de los *Procesos de aprendizaje del sujeto*. J. Foucambert señala, con razón, que cuando a un docente se le pregunta cómo aprende un niño a leer, el docente cuenta su método, confundiendo los pasos que él propone con los que el sujeto efectivamente sigue. Para alguien formado en psicología genética esta distinción es bien comprensible: que durante generaciones los hombres hayan aprendido (en la escuela) a recitar de memoria las tablas de multiplicar y a hacer operaciones exclusivamente con lápiz y papel, es una cosa, que las nociones matemáticas elementales se aprendan de esta manera, es otra. Hoy día estamos autorizados a decir que si durante generaciones, los hombres se forjaron buenas nociones matemáticas elementales, no fue gracias a esos métodos sino a pesar de ellos.

Con respecto a la querrela de los métodos hay dos opciones claras: o bien se piensa que el método determina el proceso (siguiendo la concepción conductista según la cual el estímulo determina la respuesta), o bien se piensa que el método puede simplemente favorecer o dificultar los mecanismos de aprendizaje del sujeto mismo, mecanismos que son propios del sujeto y que el método no puede crear mágicamente. Esta última es la única concepción compatible con los descubrimientos de la psicología genética.

Para la psicología genética el sujeto del aprendizaje no se reduce nunca a un conjunto de hábitos motrices o sensoriales; además de las discriminaciones perceptivas y de las coordinaciones perceptivo-motrices, existe un sujeto que trata de adquirir conocimientos. Un sujeto que para comprender, necesariamente debe asimilar y transformar un sujeto que activamente busca regularidades, semejanzas, oposiciones, establece categorizaciones, da un sentido al objeto. Es ese sujeto cognoscente el que, en nuestra opinión, está ausente de la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Es ese sujeto el que pretendemos re-introducir.

Uno de los principios básicos de la psicología genética consiste en buscar los antecesores de una conducta, los mecanismos formadores. Aunque un niño no sea capaz de realizar una buena clasificación lógica sino alrededor de los 8-9 años, lo que pretende la psicología genética (buscando precisamente la génesis de esa conducta) es mostrar de qué manera clasifica el niño cuando aún no es capaz de clasificar (la definición de los esquemas sensorio-motrices como "clases prácticas" es justamente eso: tratar de ver cómo clasifica un bebé, cuando es aún incapaz de realizar una clasificación). Esto hace que para la psicología genética no exista ningún proceso de adquisición de conocimiento que comience realmente "desde cero" y mucho menos cuando el sujeto tiene 6 años. En nuestro caso particular, esto significa que difícilmente pueda suponerse que un niño espera a tener 6 años y una maestra delante para comenzar su aprendizaje de la lengua escrita. Que, muy probablemente, niños que viven en un ambiente urbano y que encuentran en todas partes, a su alrededor, ejemplos de escritura (en caja de juguetes, envases de alimentos, carteles, propagandas, etc.), construya sus propias ideas acerca de la naturaleza y función de esos objetos, mucho antes de que la escuela actúe de manera sistemática.

Si esto es así (y ya estamos en condiciones de afirmar que es así) es imprescindible conocer cuáles son las conceptualizaciones del niño acerca de la escritura, antes de que aborde la enseñanza escolar (cuáquiera que ella sea), ya que esta enseñanza será recibida (es decir, asimilada) de manera diferente según sean los esquemas asimiladores que el niño posea. Una consecuencia necesaria de esto es que no parece imposible evaluar el éxito de tal o cual método si no conocemos cuál era el nivel inicial de esos niños, en términos de sus conceptualizaciones sobre la escritura.

Sobre esta base comenzamos a trabajar, primero en Buenos Aires, estudiando las ideas de los niños de 4 a 6 años sobre la escritura, y tomando niños de diferente origen social (niños de clase media, hijos de profesionales independientes, y niños de clase baja, hijos de obreros no-calificados, en su mayoría con trabajos temporarios). Actualmente una de nosotras prosigue estos estudios en Ginebra, con niños de lengua francesa, y otra de nosotras en Barcelona. La sorprendente regularidad de los datos que estamos obteniendo nos autoriza a pensar que será posible establecer una serie de niveles de conceptualización sobre la escritura, independientes de la lengua y, quizás, de las condiciones ambientales, niveles por los cuales los niños pasan en su esfuerzo por comprender la naturaleza particular de este objeto cultural.

Piaget ha mostrado que el niño, en su esfuerzo por comprender lo real, re-inventa las categorías fundamentales del pensamiento lógico-matemático. La psicolingüística contemporánea de su comunidad, el niño re-construye su gramática. El análisis de los datos que poseemos nos lleva a postular que, para comprender la naturaleza de la escritura, el niño debe re-inventarla, es decir, re-construirla activamente.

1.3. LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

En el año 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. De hecho, se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Hasta esa época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.) y se estudiaba cómo variaba la proporción entre estas distintas categorías de palabras, qué relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etcétera.

Pero ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, substituye de por sí un lenguaje; mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo oraciones aceptables, no tenemos aún un lenguaje. Precisamente el punto crítico donde los modelos asociacionistas fracasan es éste: ¿Cómo dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas? Hoy día está demostrado que ni la imitación ni el reforzamiento selectivo — los dos elementos claros del aprendizaje asociacionista — pueden dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas.

Si bien está fuera del alcance de esta introducción el hacer un análisis detallado de los progresos de la psicolingüística contemporánea y de las razones que llevaron a los cambios citados, es necesario hacer una breve reseña para indicar algunos puntos cruciales que nos serán de utilidad en lo que sigue. (Cf. por ejemplo Slobin, 1974.)

El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje es simple: en el niño existe una tendencia a la imitación (tendencia que las diferentes posiciones asociacionistas justificarán de manera variada), y en el medio social que rodea al niño (los adultos que lo cuidan) existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño que corresponden a sonidos o patas sonoras complejas (palabras) del lenguaje propio a ese medio social. En términos elementales: cuando el niño produce un sonido que se asemeja a un sonido del habla de los padres, éstos manifiestan alegría, hacen gestos de aprobación, dan muestras de cariño, etc. De esta manera el medio va "seleccionando", del vasto repertorio de sonidos iniciales salidos de la boca del niño, solamente aquellos que correspondan a los sonidos del habla adulta (el conjunto de los fonemas de la lengua en cuestión). A esos sonidos hay que darles un significado, para que se conviertan efectivamente en palabras. En este modelo el problema se resuelve así: los adultos presentan un objeto, y acompañan esta presentación con una emisión vocálica (es decir, pronuncian una palabra que es el nombre de ese objeto); por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto, aquella termina por convertirse en signo de ésta, y por lo tanto se hace "palabra".

Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo, el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

Un ejemplo concreto bastará para mostrar la diferencia de óptica. Todos los niños hispanohablantes, alrededor de los 3-4 años, dicen "yo lo poní", en lugar de "yo lo puse". Clásicamente, se trata de un "error", porque el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares. Pero cuando analizamos la naturaleza de este error, la explicación no puede detenerse en un "se equivoca", porque precisamente los niños "se equivocan" siempre de la misma manera: tratan a todos los verbos irregulares como si fueran regulares (diciendo "yo nací", "yo andé", "está rompido", etc.). Después de todo, así como *comer* da *comí* y *correr*, da *corrí*, *poner* "debería" dar *poní*, *andar* "debería" dar *andé*, etcétera.

Cuando alguien se equivoca siempre de la misma manera, es decir, cuando estamos frente a un error sistemático, llamar a eso simplemente "error" no es sino cubrir con una palabra el hueco de nuestra ignorancia. Un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así (un niño hijo único también lo hace); no se regularizan los verbos irregulares por reforzamiento selectivo. Se los regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es.

En suma, lo que antes aparecía como un "error por falta de conocimiento" se nos aparece ahora como una de las pruebas más tangibles del sorprendente grado de conocimiento que un niño de esa edad tiene acerca de su lengua: para regularizar los verbos irregulares tiene que haber distinguido entre radical verbal y desinencia, y haber descubierto cual es el paradigma "normal" (es decir, regular) de la conjugación de los verbos. (Señalemos de paso, que éste es un fenómeno que podemos considerar como universal, ya que ha sido atestado para todas las lenguas de las que poseemos datos fidedignos).

Hechos como éste, que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total. Por otra parte, hechos como éste demuestran también que existen lo que podríamos llamar *errores constructivos*, es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas pero que, lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores. (La regularización de los verbos irregulares, entre 2 y 5 años, no es un hecho "patológico", no es un índice de futuros trastornos, sino todo lo contrario.)¹⁵

El énfasis de la psicolingüística contemporánea en los aspectos sintácticos, fue así no solamente porque se trataba de un tema prácticamente inexplorado hasta entonces, sino, fundamentalmente, porque la nueva psicolingüística se constituye al poderoso impacto de la teoría lingüística de Noam Chomsky (1974, 1976). La gramática generativa propuesta por este da un lugar central y privilegiado al componente sintáctico y los psicólogos tomaron ese modelo como punto de partida tratando de probar su "realidad psicológica". Hoy día la situación es mucho más compleja: aunque estemos aún lejos de poder disponer de un sistema interpretativo que dé una explicación integrada de los múltiples aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje, hay una serie de pasos inreversibles que han sido dados:

la insuficiencia de los modelos conductistas ha sido puesta de manifiesto en un dominio que, hasta, entonces, constituía uno de sus baluartes más sólidos:

se ha puesto de manifiesto una serie de hechos nuevos, y se han abierto una serie de líneas de investigación originales:

la concepción del aprendizaje que se sustenta va a coincidir (aunque sin proponérselo) con las concepciones sobre el aprendizaje sustentando desde tiempo atrás por Jean Piaget (como lo veremos en seguida).

Ahora bien ¿qué tiene todo esto que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura? Mucho, y por varias razones. En primer lugar, porque siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si suponemos que el sujeto que va a abordar la escritura posee ya notable conocimiento de su lengua materna, o si suponemos que no lo posee. (Esto se verá más claro cuando discutamos qué es leer, y de qué manera un lector hace uso, continuamente, de su conocimiento lingüístico. Cf. cap. VIII, sección 2.)

En segundo lugar, porque es fácil mostrar que muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua escrita son tributarias de lo que se sabía (antes de 1960) sobre la adquisición de la lengua oral; la progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papá), y, cuando se trata de oraciones, comenzar por las oraciones declarativas simples, es una serie que reproduce bastante bien la serie de adquisiciones de la lengua oral, tal como ella se presenta vista "desde afuera" (es decir, vista desde las conductas observables, y no desde el proceso que engendran esas conductas observables). Implícitamente, se juzgaba que era necesario pasar por esas mismas etapas cuando se trata de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera un reaprendizaje del habla.

Esta concepción del aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua oral es aún más manifiesta cuando pensamos en nociones tan importantes para la enseñanza tradicional como son las de "habla bien", y por ser una "buena articulación". En efecto, muchas de las dificultades de la escritura se han atribuido clásicamente al habla (y en el capítulo VII discutiremos las consecuencias ideológicas inevitables de esta posición). Clásicamente, se piensa que para escribir correctamente hay que saber también pronunciar correctamente las palabras. Pero ¿nos hemos detenido a pensar en base a qué criterios se determina cuál es la "correcta" manera de pronunciar? En el caso de una comunidad lingüística tan vasta como es la comunidad hispanohablante, ¿quién tiene derecho a fijar cuál

es la "correcta" pronunciación? ¿Es posible legislar en esa materia como si la lingüística fuera una ciencia normativa y no una ciencia fáctica?

La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en su sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua. El primer supuesto es falso, porque si el niño, en el curso del aprendizaje de la lengua oral, no hubiera sido capaz de distinguir los fonemas entre sí, tampoco sería capaz a los 6 años de distinguir oralmente pares de palabras tales como "pelo/malo", cosa que obviamente sabe hacer. El segundo supuesto también es falso, en vista del hecho de que ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral.

Nosotros no desestimaremos el problema del recorte del habla en sus elementos mínimos (fonemas), pero lo plantearémos de manera diferente: no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer. Dicho en otros términos: no se trata de transmitir un conocimiento que el sujeto no tendría fuera de este acto de transmisión, sino de hacerle cobrar conciencia de un conocimiento que el sujeto posee, pero sin ser consciente de poseerlo. Y lo que estamos diciendo con respecto a las oposiciones fonémicas es válido asimismo para todos los otros aspectos del lenguaje. (Volveremos reiteradamente sobre esto más adelante.)

Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza "sin saberlo" (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos. A partir de Chomsky se ha hecho corriente en psicolingüística la distinción entre *competencia* y *desempeño* (en inglés, *performance*). Esta distinción nos pone en guardia contra la tendencia —marcadamente conductista— de identificar el saber real de un sujeto, sobre un dominio particular, con su desempeño efectivo en una situación particular. Que alguien no sea capaz de efectuar, mentalmente, una complicada operación matemática no puede ser tomado como índice de ignorancia en matemáticas. (Normalmente, para efectuar esas operaciones, necesitamos de "ayudas mnemotécnicas" especiales, la más simple de las cuales es disponer de un lápiz y un papel, lo cual tiene que ver con las limitaciones de nuestra memoria inmediata, y no con nuestra real capacidad para efectuar esas operaciones.) De la misma manera, que alguien no sea capaz de repetir una palabra desconocida (como "Nabucodonosor" o "Constantinopla", que se encuentran en conocidos tests de madurez para la lectura) no quiere decir que sea incapaz de comprender y producir las distinciones fonemáticas propias de su lengua.

(Esta distinción entre *competencia* y *desempeño* está también en la base de la teoría piagetiana de la inteligencia, como veremos en seguida.)

Diffícilmente la escuela hubiera podido asumir este "saber lingüístico" del niño, antes de que la psicolingüística lo hubiera puesto en evidencia; pero ¿podemos ahora ignorar esos hechos? ¿Podemos continuar actuando como si el niño no supiera nada acerca de su propia lengua? ¿Podemos continuar actuando de tal manera que lo obliguemos a ignorar todo lo que él sabe acerca de su lengua para enseñarle, precisamente, a transcribir esta misma lengua en código gráfico?

Nosotros no somos los primeros en señalar la necesidad de proceder a una revisión completa de nuestras ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a partir de los descubrimientos de la psicolingüística contemporánea. En 1971 tiene lugar en Estados Unidos una conferencia sobre la "relación entre el habla y el aprendizaje de la lectura", que constituye el primer intento global en ese sentido (J. Kavanagh y I. Mattingly, 1972). Desde entonces autores como Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read y Carol Chomsky han producido varios trabajos importantes sobre este problema.

Nuestra originalidad probablemente los primeros en hacerlo en lengua española y, principalmente, los primeros en vincular esta perspectiva con el desarrollo cognitivo, tal como es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget.

ANEXO H
"LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA Y EL APRENDIZAJE DE
LA LECTURA Y LA ESCRITURA"

1. HISTORIA. En el año de 1962 se empezaron a producir cambios, muy importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de la adquisición de la lengua oral en el niño hasta entonces dominada por las concepciones conductistas.

BREVE RESEÑA DE:	}	EL MODELO TRADICIONAL O ASOCIACIONISTA	}	Que tiene como elementos:
				<ul style="list-style-type: none">- La imitación y el reforzamiento.- Aparece un niño que espera pasivamente el reforzamiento.- Un niño que recibe el lenguaje fabricado por otros.
		Y		En la que aparece un niño:
		LA VISION ACTUAL		<ul style="list-style-type: none">- Que trata activamente de comprender.- Que formula hipótesis.- Que reconstruye por sí mismo, el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

2. El énfasis de la lingüística contemporánea en los aspectos sintácticos

PASOS
IRREVERSIBLES

- a. La insuficiencia de los modelos conductistas.
- b. Se han puesto de manifiesto una serie de hechos nuevos.
- c. Se ha abierto una serie de líneas de investigación originales.
- d. La concepción del aprendizaje que se sustenta, coincide con la sustentada tiempo atrás por - Jean Piaget.

INFLUENCIA DE
LOS PASOS IRREVERSIBLES EN EL
APRENDIZAJE DE
LA LECTURA Y ESCRITURA

- a. Siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje todo cambia al suponer que el sujeto que la va a abordar posee ya conocimientos de la lengua materna.
- b. Porque muchas de las prácticas habituales en la enseñanza de la lengua escrita son tributarias de sabía antes de 1960 sobre el tema.

3. La enseñanza tradicional a obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que si no los distinguen bien, no es posible escribir en su sistema alfabético.

ESTA PREMISA
ESTA BASADA EN
DOS SUPOSICIONES,
AMBAS FALSAS.

- Que el niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua.
- Que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua.

1.4. LA PERTINENCIA DE LA TEORÍA DE PIAGET PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Cuando se analiza la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita encontramos, básicamente, dos tipos de trabajos: los dedicados a propagandizar tal o cual metodología como siendo la solución a todos los problemas, y los trabajos dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes involucradas en este aprendizaje. (Dentro de este último grupo incluimos, obviamente, todos los trabajos que se ocupan de establecer cuáles son las condiciones necesarias para iniciar este aprendizaje, condiciones comúnmente denominadas "madurez para la lecto-escritura".)

Nuestro trabajo no se ubica en ninguno de los dos grupos, y es necesario explicar por qué.

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. De los trabajos que intentan sintetizar esas investigaciones parciales surge una visión bastante curiosa (Cf., por ejemplo, Mialaret, 1975): todos esos factores correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita. Para decirlo en términos banales: si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado; si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación es también adecuada... entonces también es probable que aprenda a leer y escribir sin dificultades. En suma: si todo anda bien, también el aprendizaje de la lecto-escritura va a andar bien.

Lo menos que se puede decir es que eso es insatisfactorio. En efecto, por un lado, es bien sabido que no hay que confundir una correlación positiva con una relación causal (que cualquiera de esos factores correlacione positivamente con el rendimiento escolar en lecto-escritura no quiere decir que ese factor sea la causa del rendimiento observado, cosa que se aprende en cualquier curso elemental de estadística). Por otro lado, uno no puede sino preguntarse qué es lo que hay de específicamente a la lecto-escritura, de esta tupida lista de factores. Que el aprendizaje de la lengua escrita sea un problema complejo, de acuerdo. Pero que para dar cuenta de la complejidad haya que recurrir a un listado de aptitudes, nos parece discutible.

Algo que hemos buscado en vano en esta literatura es el sujeto mismo: el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir eso? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que constituye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

¿Podemos suponer que este sujeto *cognoscente* está presente también en el aprendizaje de la lengua escrita? Nosotros pensamos que la hipótesis es válida. Razonando por el absurdo: resulta bien difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente urbano, en el cual va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en sus juguetes, en los carteles publicitarios o en los carteles indicadores, en su ropa, en la TV, etc.), no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener los años y una maestra adelante. Resulta bien difícil, sabiendo lo que sabemos acerca de un niño de esas edades: niños que se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, que plantean las preguntas más difíciles de responder, que se construyen teorías acerca del origen del hombre y del universo. En lo que respecta a la discusión sobre los métodos, ya hemos señalado (sección 2 de este capítulo II) que esta querrela es insoluble a menos que conozcamos cuáles son los *procesos de aprendizaje del sujeto*, procesos que tal o cual metodología puede favorecer, estimular o bloquear. Pero, claro está, esta distinción entre *métodos de enseñanza*, por un lado, y *procesos de aprendizaje del sujeto*, por el otro, requiere una justificación teórica. Dentro de un marco de referencia conductista ambos aparecen identificados, puesto que uno de los principios básicos de esta posición es que son los estímulos los que controlan las respuestas, y el aprendizaje mismo no es más que la sustitución de una respuesta por otra. En un marco de referencia piagetiano, por el contrario, la distinción entre ambos es clara —y necesaria— puesto que uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del

sujeto (sus "esquemas de asimilación") es este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (al objeto, en términos generales), y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u objeto) *no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean*. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que, supuestamente, conduce este aprendizaje (el método, en la ocurrencia, o quien lo vehiculiza). Y esto nos obliga —felizmente— a establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre "en la cabeza" del sujeto. Decimos "felizmente" ya que la confusión entre métodos y procesos lleva necesariamente a una conclusión que nos parece inaceptable: los éxitos en el aprendizaje son atribuidos al método y no al sujeto que aprende. Y decimos "inaceptable" porque, tomando un ejemplo histórico reciente, resulta clara la falacia de la argumentación: que durante décadas los hombres hayan aprendido a calcular, en la escuela, utilizando lápiz y papel y memorizando los resultados de un cálculo, no puede esgrimirse como prueba de que lleve a una noción de "cantidad numérica", y a poder operar con ella, de esa manera. Hoy día sabemos —gracias, en particular, a los trabajos de Piaget y su equipo sobre este tema— que los procesos que conducen a las nociones matemáticas elementales no pasan por la memorización ni por actividades mecánicas de reproducción (J. Piaget y A. Szeminska, 1967).

Si los hombres han podido forjarse, durante generaciones, correctas nociones numéricas, no ha sido ciertamente gracias a esos métodos, sino *a pesar* de ellos. Eso ha sido posible porque, felizmente, ningún niño espera recibir las instrucciones de un adulto para empezar a clasificar, para ordenar los objetivos de su mundo cotidiano.

Este ejemplo del cálculo elemental nos conduce a otro punto muy importante: hasta hace poco tiempo (por no decir aun actualmente) el primer año de la escuela primaria se concebía como un año "instrumental": allí el niño debería adquirir los instrumentos que le servirán para adquirir después otros conocimientos. En sí mismos, esos "instrumentos" (cálculo elemental y lecto-escritura) no son conocimiento, sino, precisamente "instrumentos para" obtener otros conocimientos.

Ahora bien, hoy día sabemos (nuevamente, gracias a los trabajos de Piaget) que, en lo que concierne al cálculo elemental, esta posición es insostenible: adquiriendo las nociones numéricas elementales el niño *construye su pensamiento lógico*, es decir, adquiere un conocimiento del más alto poder de generalización. Los trabajos de Piaget sobre la adquisición de las nociones numéricas elementales destruyen en sus mismos cimientos la concepción de la "matemática de primer grado" como la adquisición de una mecánica no-razonada.

Nosotros nos preguntamos: ¿no ocurrirá lo mismo con la lecto-escritura? ¿Hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pensar por los rituales del "ma-me-mi-mo-mu" para aprender a leer? ¿Cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias fonema/grafema para proceder luego, y solamente luego, a una comprensión del texto escrito? ¿Es justificable esta concepción de la iniciación a la lecto-escritura concebida como una iniciación ciega (es decir, con ausencia de un pensamiento inteligente) a la transcripción de los grafemas en fonemas?

En las dos asignaturas en las cuales el destino escolar del niño de primer grado se va a decidir (cálculo elemental y lecto-escritura) muchos son los docentes que se ven constreñidos a una práctica pedagógica disociadora: son piagetianos (o intentan serlo) en la hora de matemática son asociacionistas (a veces sin quererlo) en la hora de lectura. Esta disociación en la práctica es insostenible, no sólo por razones de coherencia pedagógica, sino porque se están sustentando simultáneamente dos concepciones diferentes del niño mismo, *concebido como creador, activo e inteligente en la hora de matemática, y como pasivo, receptor e ignorante en la siguiente*.

En este punto es preciso tratar de evitar un malentendido. Varias veces hemos escuchado la objeción siguiente: ¿cómo puede hablarse de una "teoría piagetiana" de la lecto-escritura, cuando Piaget mismo no ha escrito nada sobre este tema? Efectivamente, Piaget no ha realizado ni investigaciones ni una reflexión sistemática sobre este tema, y apenas si pueden encontrarse en diversos textos referencias tangenciales a estos problemas. Pero lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una *teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos*. Esta última es, por supuesto, nuestra interpretación: la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho

más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento. (De la misma manera que la teoría de Freud no puede considerarse como una teoría particular de la neurosis, o de los procesos inconscientes, sino como una teoría general sobre el funcionamiento afectivo).

Concebir la teoría de Piaget de esta manera no supone aceptarla como "dogma", sino precisamente, como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva, teniendo buen cuidado de diferenciar lo que significa utilizar ese marco teórico para engendrar nuevas hipótesis y poner de manifiesto nuevos observables, de los intentos demasiado rápidos de hacerle decir a Piaget lo que uno tiene ganas de diga (como las deducciones apresuradas que justifican los "métodos globales" como siendo los métodos acordes con la teoría piagetiana).

La teoría de Piaget nos permite — como hemos dicho — introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Ella también nos permite introducir la noción de asimilación, a la cual también hemos hecho referencia. Pero hay más aún.

La concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan "a través" de los métodos). El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. (Es útil recordar aquí — aunque no lo podamos desarrollar — que la epistemología genética es única en postular la acción como origen de todo conocimiento lógico-matemático). Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que "hace muchas cosas", ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente, un sujeto intelectualmente activo.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto y según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. Como lo dijimos antes, no hay semejanza en los objetos presentados a menos que haya semejanza en los esquemas asimiladores que tratarán de interpretarlos. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado.

Las propiedades de este objeto serán o no observables para un sujeto. La definición misma de observable es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, y no a sus capacidades sensoriales, de la misma manera que en el desarrollo de la ciencia ciertos hechos no fueron "observables" porque no se disponía de esquema interpretativo para ellos, en la historia psicogenética hay una progresión en los "observables", concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto. (El papel de las teorías científicas es exactamente paralelo al de los esquemas asimiladores.)

Quizás sea útil dar algunos ejemplos: a una niña de 5 años se le pide encontrar dos palitos de igual longitud dentro de un conjunto de palitos: ella ya sabe igualar las bases para comparar los extremos (es decir, los pone perpendicularmente a la mesa, apoyados sobre ella para poder compararlos): en un momento dado, luego de múltiples comparaciones que consisten todas en tomar un palito cualquiera como "mesurante" y comparar con él otro cualquiera, está frente a una configuración de tres, donde los dos de los extremos tienen exactamente el mismo largo, y el del medio es sensiblemente más corto (). Delante de esa configuración, ella concluye que no hay dos de igual mismo largo. Esta niña no tenía ningún defecto perceptivo, y su problema no era tampoco de índole perceptual: ella no podía concluir a la igualdad porque procedía exclusivamente por comparaciones de a pares próximos. Efectivamente, si en este trío procedemos a comparar cada palito con su sucesor inmediato, lo único que constatamos son desigualdades. La igualdad no era "observable" a menos de modificar el método de comparación.

En ciertas experiencias de transmisión de movimiento a través de intermediarios aparentemente (molarmente) inmóviles la inmovilidad de los intermediarios no puede ser observada (es decir, es negada en tanto "observable") en virtud de una idea general según la cual, para que un objeto pueda transmitir movimiento, él mismo debe ponerse en movimiento (es decir desplazarse). (Cf. J. Piaget y E. Ferreiro, 1972.)

En el terreno de las teorías científicas — y para no salirnos del campo de la psicología — es obvio que los actos fallidos no fueron observables (es decir, hechos interpretables) hasta que la teoría de Freud nos proveyó de esquemas interpretativos para ellos. De la misma manera, las respuestas aparentemente a-lógicas de los niños no fueron hechos observables (es decir, interpretables) hasta que la teoría de Piaget no les restituyera todo su valor, haciéndolos pasar de la categoría de hechos risueños del anecdótico familiar a la de hechos científicos.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" (con respecto al punto final), pero "constructivas" (en la medida en que permiten acceder a él). Esta noción de errores constructivos es esencial. Para una psicología (y una pedagogía) asociar a todos los errores se parecen. Para una psicología piagetiana es clave poder distinguir entre los errores aquellos que constituyen prerequisites necesarios para la obtención de la respuesta correcta. El ejemplo que hemos dado en la sección anterior (p. 23) sobre la regularización de los verbos irregulares es ciertamente un ejemplo de error constructivo: indica el momento en que el niño ha descubierto una regla de derivación de los verbos, pero también el momento en que le resulta cognitivamente inabordable tratar a la vez con reglas generales y con excepciones a esas reglas (razón por la cual los verbos irregulares producidos por los adultos resultan "inobservables"). Toda la obra de Piaget abunda en ejemplos de tales errores constructivos. Para no citar sino uno: los juicios de equivalencia numérica que se basan en la igualdad de fronteras entre dos colecciones (cuando el niño juzga que hay igual cantidad de elementos en dos filas de objetos cuyos límites coinciden, independientemente del hecho de que en una haya cinco, espaciados, y en otra siete, menos espaciados) constituyen un progreso notable con respecto a una etapa anterior en la cual no hay criterio estable para juzgar de la equivalencia cuantitativa entre dos colecciones, y, aunque llevan a los niños a cometer errores sistemáticos, esos errores son constructivos, no impidiendo sino permitiendo acceder luego a la respuesta correcta.

En otros términos, un niño no regulariza los verbos irregulares "porque sí", ni juzga de la equivalencia entre dos colecciones por la equivalencia de fronteras "porque sí". Esos son errores sistemáticos, y no errores por falta de atención o por falta de memoria. Nuestro deber, como psicólogos, es tratar de comprenderlos, el deber de los pedagogos es tomarlos en consideración, y no ponerlos en la bolsa indiferenciada de los errores, en general. Tratar de identificar tal tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura será uno de los objetivos de nuestro trabajo. Pero lograr hacer aceptar en la práctica pedagógica — que tradicionalmente tiene horror al error — la necesidad de permitirle al sujeto pasar por períodos de error constructivo, es una tarea de largo aliento, que demandará otra clase de esfuerzos.

Finalmente, señalaremos que en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son las leyes de composición. Contrariamente a las posiciones "gestalistas", la comprensión "piagetiana" no es figural sino operatoria: no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios. (Por ej., comprender las relaciones entre los objetos en un espacio euclídeo equivale a poder re-construir este espacio a partir de sus coordenadas de base, y a trabajar con los invariantes métricos que allí resultan.)

Si hemos dicho antes que una práctica pedagógica acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error (a condición de distinguir entre errores constructivos y los que no lo son), ahora debemos agregar que ella no debe tampoco temer al olvido. *Lo importante no es el olvido, sino la incapacidad para restituir el contenido olvidado.* Si un sujeto ha aprendido las tablas de multiplicar de memoria, sin comprender las operaciones que las engendran, al olvidarse "cuanto es" 7×8 , por ejemplo sólo podrá restituir el conocimiento olvidado dirigiéndose a alguien que lo posea, y pidiéndole que se lo restituya. Si por el contrario, ha comprendido el mecanismo de producción de ese conocimiento, podrá restituirlo por sí mismo (y no de una sola manera, sino de múltiples maneras). En el primer caso tenemos un sujeto continuamente dependiente de otros que poseen conocimiento, y que pueden otorgarlo. En el segundo caso tenemos un sujeto independiente, porque ha comprendido los *mecanismos de producción de ese conocimiento*, y por ende, se ha convertido en creador de conocimiento.

Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la

concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una diferencia abismal. Esta es la diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un *conflicto cognitivo*, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuera al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*). Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones.*

En términos prácticos, no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

Es obvio que no podemos pretender, en esta introducción, dar un resumen de la teoría piagetiana. Solamente pretendemos indicar algunos puntos que nos parecen claves para proceder a la utilización de este marco conceptual en un terreno hasta ahora inexplorado desde esa perspectiva.

Para concluir esta introducción señalaremos, en apretada síntesis, que nuestro objetivo será mostrar en los hechos, la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de conocimiento acerca de la lengua escrita, ubicándonos por encima de las disputas acerca de los métodos de enseñanza, pero teniendo como fin último el de contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina, a evitar que el sistema escolar siga produciendo futuros analfabetos.

* Para el esclarecimiento teórico de estos problemas remitimos al lector a Piaget (1975). Ejemplos particularmente claros de conflicto cognitivo se encuentran en B. Inhelder, H. Sinclair y M. Bovel (1975).

ANEXO J DEL I AL 9

1.

1. CRITICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS (CARTEAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



CRITICA Positiva total
Amplios y Buenos Resultados

2. REFERENTE A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿ Cuales le quitaría?

¿ QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

CON RELACION A LOS TEMAS AVANZADOS CONSIDERO QUE SON LOS NECESARIOS PARA OBTENER RESPUESTA A LOS ASPECTOS PROPUESTOS COMO AGREGADOS SERIA UNICAMENTE COMO CONSIDERACION A LA BIBLIOGRAFIA AFIN NECESARIA PARA LA FORMACION TOTAL DE LA INFORMACION DESEADA.

LA FORMA DE TRABAJO UTILIZADA FUE LA DE DINAMICAS GRUPALES ESTUDIO DIRIGIDO - ETC

¿ QUE TAN VERGEMENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS.

SEGUIR CON ELLAS SERIA INTERESANTE YA QUE PERMITE DE ALGUNA MANERA DETENERSE EN EL TRABAJO PARA REFLEXIONAR SOBRE DE TODOS LOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO EDUCATIVO.
 PROS - DESPIERTA EL INTERES A LA PARTICIPACION, REACCION ADPOSITIVA Y ESTABLECE LA FUERZA COMPARATIVA ELEMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA LABOR SOCIAL.
 CONTRAS - ?

4. COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ ADQUIRIO ALGUN BENEFICIO?

SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA EXPLIQUELO.

BENEFICIOS FUERON VARIOS COMO SE ADVIENEN EN EL CUADRO TEMATICO (PREGUNTAS) DESPERTARON EL INTERES; DIERON INFORMACION DE CARACTER GENERAL Y ESPECIFICO Y PROMOVIERON PARTICIPACION.

EN SINTESIS CONSIDERO BUENAS LAS DINAMICAS EMPLEADAS Y DE AMPLIOS BENEFICIOS PARA TANTO LOS COMPAÑEROS.

1. CRITICAR EL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS (CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿ CUALES LE QUITARIA?

¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

La forma de trabajo utilizada fue la de Dinamica Grupal.

3. QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PUES Y CONTRAS.

Interesante. Despertar el interes a la participación

4. COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ADQUIRIRIO ALGUN BENEFICIO? SI
SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA EXPLIQUELO.

es importante tener ese tipo de reuniones y participaciones con todos los compañeros

GRACIAS POR PARTICIPAR.

1. CRITICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS. (CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

La temática fue adecuada y no le agregaria nada, se trabajo en equipos.

Y en forma individual con buenos resultados.

3. QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS

Las sesiones fueron interesantes (Pros). Si me gustaron.

Todo lo que se haga debe de ser dentro de la sesión, no llevar trabajo para casa, ya que tenemos suficiente con los trabajos de los alumnos que llevamos para calificar. También que las sesiones se hagan más largas y no en horas de clases.

4. ¿ COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ADQUIRIO ALG UN BENEFICIO? SI SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA, EXPLIQUELO.

La de convivir con nuevos compañeros.

1. CERRICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS (CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿ Cuáles le quitaría?
¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

trabaja

¿QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS.

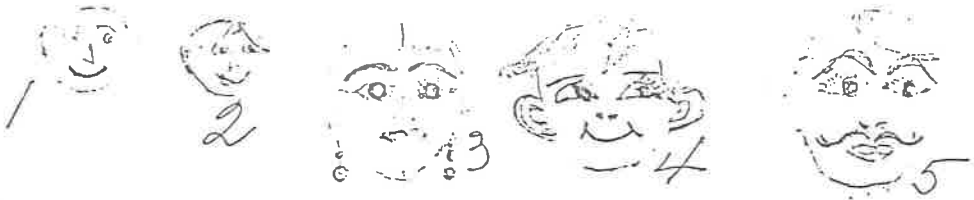
Seria más prudente que fueran a la hora del recreo para que no salgan temprano los niños

4. COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ADQUIRIÓ ALGUN BENEFICIO?
SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA EXPLIQUELO.

*Si adquiri buenos conocimientos para desarrollo del niño.
Estubo muy bien presentada todas los trabajos que se hicieron.*

GRACIAS POR PARTICIPAR.

(CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿ CUALES LE QUITARIA?

¿ QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

3- De Mesa Redonda, con un tema "Educar" con un ambiente de respeto y confianza.

3. ¿ QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS.

1- Los tratamientos musicos, son de gran utilidad y ademas que son de bajo costo y de gran alcance.
2- Los beneficios de las sesiones son de gran utilidad en el trabajo.

4. ¿ comentario general sobre el trabajo. ¿ Adquirió algún beneficio? Si

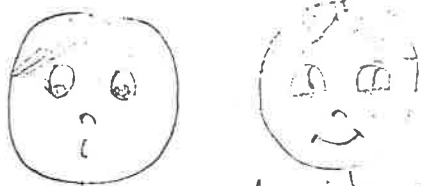
Si su respuesta es afirmativa, explíquelo.

Se adquirió un gran beneficio en el trabajo, ya que se aprendió a utilizar la música de una manera creativa y original, lo que ha permitido mejorar el ambiente de trabajo y la productividad. Además, se aprendió a utilizar la música como un recurso terapéutico y educativo, lo que ha permitido mejorar el bienestar de las personas y su capacidad de aprendizaje.

Ma. TRK

1. CRITICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS.

(CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



Aquí dice que el sujeto es forjado de su mismo apien
dizaje pero en 1º año es difícil y uno debe de
hacéle de una forma u otra para que el niño apra!

2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿CUALES LE QUITARIA?

¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

Me gustaria ver temas sobre didactica de la lectura
¿como hacer que el niño se interese en las bue-
nas lecturas; ver temas de aspecto literario
de buenas obras!

3. ¿QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS.

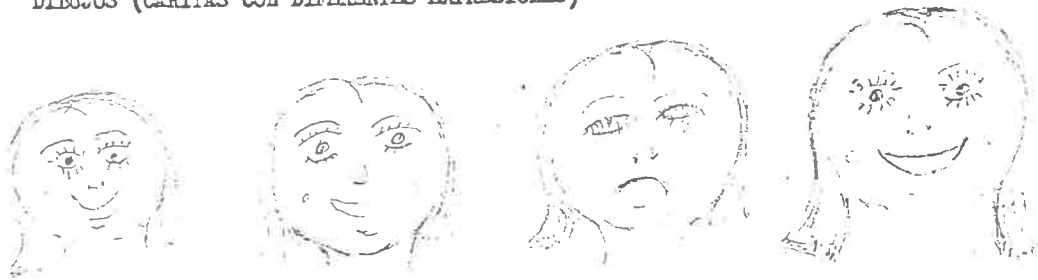
Seria de utilidad seguir pero considero que en
la hora del recreo para que el grupo no se
quede solo y además no estar saliendo temprano

4. comentario general sobre el trabajo. ¿Adquirió algún beneficio? _____

Si su respuesta es afirmativa, explíquelo.

Si adquirí un poco más de conocimiento sobre
el desarrollo psicológico del niño; recorde algunos de
los puntos importantes sobre la lectura

1. CRITICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS (CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿ Cuáles le quitaría?

¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZÓ?

En mi concepto la temática fué adecuada y no agregaría que le quitaría nada.
 Se trabajó por equipos y en forma personal, considero que con buenos resultados.

¿QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES?

PROS Y CONTRAS.

Si el personal docente continúa tan accesible, es muy satisfactorio continuar. Como todo es para mejorar el nivel académico del personal.

4. COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ADQUIRIRIO ALGUN BENEFICIO?

SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA EXPLIQUELO.

→ encuesta
 → nada
 → extra.

Todo aquello que eleva al nivel académico es beneficioso, por lo tanto este trabajo, considero que es sumamente bondadoso y efectivo.

GRACIAS POR PARTICIPAR.

- 9
1. CRITICA AL PROCESO, EN SUS DIFERENTES ASPECTOS, REPRESENTAR CON DIBUJOS. (CARITAS CON DIFERENTES EXPRESIONES)



2. RESPECTO A LA TEMATICA ¿ QUE ASPECTOS LE AGREGARIA? ¿QUE FORMA DE TRABAJO SE UTILIZO?

Con respecto al trabajo realizado se situaron en la realidad ecuatoriana y se trata de acercarse a la realidad aunque en algunos aspectos no se estuviera de acuerdo.

3. QUE TAN PERTINENTE SERIA SEGUIR LAS SESIONES? PROS Y CONTRAS

seria muy necesario para analizar las experiencias de los demas compañeros y aprender nuevas tecnicas pero el problema seria el tiempo que todos lo tuvieramos disponible.

4. ¿ COMENTARIO GENERAL SOBRE EL TRABAJO. ¿ ADQUIRIO ALG UN BENEFICIO? _____ SI SU RESPUESTA ES AFIRMATIVA, EXPLIQUELO.

si se adquirio muchas beneficios pero fue muy poco tiempo si se pudiera ampliar seria muy bueno.