



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 251



**Las ciencias sociales y la lectura comentada:
una propuesta pedagógica**

María Librada Velázquez Paredes

PROPUESTA PEDAGÓGICA
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Educación Primaria

Culiacán, Sin., Agosto de 1989

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

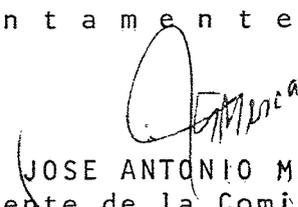
Culiacán, Sinaloa, a 7 de agosto de 1989.

C. PROFRA. MARIA LIBRADA VELAZQUEZ PAREDES,
P r e s e n t e .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA LECTURA COMENTADA: UNA PROPUESTA PEDAGOGICA, opción propuesta pedagógica a propuesta del asesor C.MC. Héctor Manuel Jacobo García, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A t e n t a m e n t e


PROFR. JOSE ANTONIO MERCADO MACHADO
Presidente de la Comisión de titulación
de la Unidad UPN



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD DE AS
CULIACAN

INDICE

INTRODUCCION.....	1
1.- OBJETO DE ESTUDIO.....	6
1.1 Las Ciencias Sociales y su status en la práctica docente.....	6
1.2 La práctica docente y las Ciencias Sociales en la escuela primaria: un breve análisis.....	11
2.- CONCEPTUALIZACION TEORICA; HACIA UNA ESTRATEGIA DIDACTICA	23
2.1 Concepción de aprendizaje.....	25
2.2 Concepción de lectura	33
2.3 Algunos elementos que influyen en la comprensión de la lectura	35
2.4 El trabajo en grupo.....	42
2.5 Tipo de conocimiento.....	46
2.6 El sujeto escolar.....	48
2.7 Las analogías y comparaciones favorecen la comprensión de los textos de Ciencias Sociales.....	51
3.- ESTRATEGIA DIDACTICA.....	54
3.1 La lectura comentada: una estrategia metodológica-didáctica.....	54
3.2 Teoría y estrategia didáctica: su relación.....	57
4.- METODOLOGIA.....	62
CONCLUSIONES	64
BIBLIOGRAFIA	65

INTRODUCCION

El mes de septiembre, en la vida escolar mexicana, tiene muchas significaciones. Le son atribuídas tantas, como diferenciales e históricas son las vidas de sus actores. Esto no pueden esperar lo mismo, ni quererlo todo de igual modo, tampoco significarle de la misma manera porque sus condiciones materiales de existencia han sido también diferenciadas, y éstas, los han constituido como sujeto único.

Para algunos sujetos escolares, el mes de septiembre tal vez represente ruptura y término de una espera que estimula la continuidad bajo ritmos y avances distintos. Otros sienten gusto por los causales encuentros ocurridos en los comunes espacios escolares, pero hay quienes sienten lo contrario. Mientras que aquellos se miran felices porque inician un nuevo ciclo escolar, con el maestro, en el lugar y grupo esperados, éstos parecen estar infelices, justamente por lo contrario, porque no se cumplieron sus expectativas fundadas.

El mes de septiembre en la dinámica escolar significa equilibrio, desequilibrio y reequilibración de los distintos sujetos con respecto al ambiente escolar, es predominantemente un mes de ajuste, desajuste y reajuste; es de adaptación. Los diferentes sujetos escolares necesariamente tienen que aceptar, rechazar y reaceptar los significantes, dinámicas y condiciones que implica ese ambiente artificial que se construye y se le impone: la escuela.

Es entonces empezar a re-construir una rutina y a re-vivir una dinámica desde hace mucho tiempo conocida por la inmensa mayoría de los actores del ambiente escolar.

Septiembre, "mes de la patria", significa, bajo el rectorado del sentido común, un año escolar que se inicia, un reparto -

arbitrario de niños, y una organización escolar empírica. Mes de septiembre, en el contexto nacional, también significa "independencia y libertad", aunque en el contexto escolar, predominantemente este tiempo se utilice para asentar las condiciones materiales y simbólicas que permiten el despliegue del trabajo escolar.

Es así como los sujetos educativos alumnos se ven fuertemente socializados con acuerdo a la normatividad escolar para prepararlos en la obediencia, en el sometimiento y la tolerancia y la admisión de la imposición; para poder así hacer lo que en la escuela " se debe hacer ".

Un hecho que se registra en el mes de septiembre en las escuelas del país y que tiene que ver con el asentamiento de las condiciones materiales para el ejercicio del trabajo escolar, lo constituye el reparto de los libros de texto gratuito. Como lo afirma el maestro Héctor Jacobo, "El libro de texto gratuito es un instrumento, que interviene de manera importante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria ... apoya el aprendizaje pero también lo frena ..."

Los textos escolares son materiales que se usan continuamente en el aula, son objeto fundamentalmente de lectura. A través de ellos se vehiculiza información, una vez leídos y comprendidos por el sujeto, este convierte esa información en conocimiento para sí. Sin embargo, esto no siempre ocurre en la interacción que con la mediación del maestro, se establece entre el niño y el libro.

En este trabajo académico se presenta un análisis crítico a las formas de interacción con el libro que el maestro impone al alumno, con la ilusión pedagógica que éste acceda a la comprensión de los textos que porta dicho material escrito. Este análisis toma por objeto a las acciones que despliega el niño sobre los textos que porta el libro de Ciencias Sociales, en razón de que a esta área se le ha venido ubicando en un status de lamenta

ble excepción y en razón también de que la naturaleza de sus objetos de conocimientos es fundamentalmente verbal.

La preocupación central que permea a esta elaboración, es la de hacer un reconocimiento crítico al conjunto de acciones pedagógicas que el maestro ha venido realizando con el fin de que el niño se apropie de los contenidos de aprendizaje de ésta área. La criticidad antes mencionada, es el punto de partida de este trabajo para formular algunas reconceptualizaciones en relación a los diferentes elementos que intervienen tanto en la comprensión de la lectura como en la actividad e interactividad grupal y el proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de dichas reconceptualizaciones, se plantea una estrategia didáctica teórico-metodológica en la cual se sugiere un abordaje de la lectura de dichos textos cualitativamente distinto, en el que se expresan y recomiendan formas de interacción emergentes, como contraparte a aquellas formas que se sustentan en concepciones que aún siendo ahora dominantes en la práctica docente, se encuentran en franca decadencia en el marco de la reflexión.

La estrategia didáctica que se plantea en la presente propuesta pedagógica, está orientada a lograr un aprendizaje significativo de los contenidos que vehiculizan los textos del área de Ciencias Sociales, es precisamente por ello, que se ha planteado como vector del conjunto de quehaceres que implican la estrategia, la construcción del texto dual grupal.

Esta estrategia didáctica que en el presente escrito se formula, parte de considerar diferentes aportaciones de carácter teórico que van desde apoyarse en la teoría de instrucción de Ausubel y algunas explicaciones teórico-psicolingüistas que sobre la comprensión de la lectura se han venido planteando diversos autores como Frank Smith, Goodman, Van Dijk, entre otros, así como de aportaciones sociológicas y psicológicas que acerca del trabajo en grupo han planteado Ausubel, Piaget, Constance, Kamii y Martiniano Arredondo. Asimismo, se retoman las concepciones --

que acerca del sujeto escolar plantea Verónica Edwards y lo que la misma autora define como conocimiento situacional.

No se trata, en este caso, de construir una estructura conceptual amalgamada y a fortiori plural, sino que la composición de orden teórico que aquí se presenta, se ha estructurado reconociendo y destacando diferentes planteamientos hechos por los teóricos, pero que todos ellos se inscriben en una postura cognoscitivista, en la cual es posible localizar diferentes puntos de encuentro y coincidencia teórica que tienden en gran medida a reconstruir un cuerpo específico que reconceptualice el objeto de estudio del presente trabajo y del cual es posible derivar líneas precisas de acción que hablan de la necesidad de hacer una intervención pedagógica cualitativamente racionalizada, resignificada y por lo tanto: alternativa.

Dadas las consideraciones anteriores, a continuación se presentan los objetivos que con este trabajo propositivo se pretenden lograr:

- Reconocer para avanzar en la superación crítica, el status de lamentable excepción que en el hecho educativo concreto se ha construido con respecto al área de conocimiento de las Ciencias Sociales.

- Promover el aprendizaje significativo en la recepción de los contenidos del área de Ciencias Sociales.

- Reconceptualizar la práctica que de la lectura comentada de los textos, se hace actualmente en los espacios escolares de primaria.

- Retomar las consideraciones teóricas que acerca de la comprensión han elaborado autores como Frank Smith, Goodman, Van Dijk.

- Revalorar la importancia del trabajo grupal.

- Proponer la construcción del texto dual grupal como estrategia metodológico-didáctico para favorecer la comprensión de la lectura de los textos del área de Ciencias Sociales.

- Promover la comparación con el entorno como elemento que contribuye a la comprensión de los textos escritos, cuando el lector es un sujeto que se encuentra en las operaciones concretas, del desarrollo cognitivo.

1. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de este trabajo se ha estructurado en dos partes. En la primera, " Las Ciencias Sociales y su status - en la práctica docente", se hace un análisis crítico de la ruptura que se establece entre lo planteado desde el deber ser y el hecho educativo concreto, para explicar el lugar que las Ciencias Sociales ocupan en el currículum vivido de la escuela primaria, que desde el punto de vista de la autora de este trabajo, se define como un status de lamentable excepción.

En la segunda parte, " La práctica docente y las Ciencias Sociales en la escuela primaria: un breve análisis", se reconstruye de manera crítica el quehacer de los distintos sujetos del Contrato Didáctico en relación con los contenidos de aprendizaje del área en cuestión, es decir, la relación con el conocimiento, la interacción entre maestro-alumno, alumno-alumno, las técnicas de enseñanza más socorridas en esta área, entre ellas la lectura comentada, el concepto de lectura y comprensión de la misma, y la concepción de aprendizaje que subyace a este tipo de prácticas.

1.1 Las Ciencias Sociales y su status en la práctica docente

Los objetivos de la educación primaria, buscan formar un alumno integral, ésto se maneja en el deber ser; en los programas, esta es una intención declarada que está muy lejos de traducirse en hecho concreto que efectivamente tienda a constituir al ideal de niño que refleje ese desarrollo armónico e integral de sus facultades, para ésto, se dice que las ocho áreas en que se han estructurado los programas, contribuyen a lograr lo planteado.

Con la educación primaria se busca la formación integral del niño, que le permitirá tener conciencia social y convertirse en agente de su propio desarrollo y de la sociedad a la que pertenece. (1)

(1) Secretaría de Educación Pública. Libro del Maestro, Sexto Grado. México, SEP. 1983, p. 10

Para alcanzar estos objetivos generales, es necesario organizar el trabajo docente de tal manera que los contenidos de las ocho áreas de aprendizaje, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Tecnológica, Educación para la Salud, Educación Física, se desarrollen equilibradamente, concediendo igual importancia a todos los elementos que favorecen el desarrollo integral del educando (2)

No obstante esta noble intención, en el hecho educativo concreto el maestro ha jerarquizado arbitrariamente cada una de esas áreas. Esto ha hecho que algunas de ellas se consideren como fundamentales, y consecuentemente, otras sean vistas como conocimientos secundarios o innecesarios.

Así se tiene que mientras la enseñanza de las áreas de Español y Matemáticas son la preocupación básica para el maestro y autoridades escolares como director y supervisores quienes autorizan la promoción de los alumnos con base en conocimientos de lecto-escritura y cálculo matemático, la enseñanza de las otras áreas, ocupa un lugar secundario y otras veces olvidado en el trabajo cotidiano del aula, es decir, vamos a encontrar que "ciertas áreas del conocimiento" ocupan un espacio marginal y un status de lamentable excepción en el currículum vivido (3) de la escuela primaria.

No obstante este status marginal que sufren los contenidos de aprendizaje de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y las "otras" áreas, es posible encontrar todavía una jerarquización más entre estos campos del conocimiento, que han sido proscritos por actitudes mentales emparentadas con el positivismo (4) que no conformes con atomizar el todo, también han sido

(2) Ibidem. P.11

(3) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Planificación de las actividades docentes. México, SEP, 1986. P.

(4) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Lo Social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria. México, SEP. 1988. P. 55.

los responsables de la instrumentación intelectual a través de la formación de determinados esquemas de pensamiento que promueven la construcción de la preferencia entre algunas de las partes del atomizado todo, entrando de esta manera en una seria contradicción con la concepción de totalidad que Karel Kosik nos ha enseñado y mostrado en la Dialéctica de lo Concreto (5).

Por si esto fuera poco, tenemos que, además, se revela una jerarquización interna no confesada, entre las áreas de conocimiento consideradas como marginales; en donde por encima de las Actividades Artísticas, Actividades Tecnológicas, Educación Física y Educación para la Salud, aparecen las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, mismas que están por debajo de aquellas áreas que en los campos del conocimiento escolar, aparecen como más legítimas, como son Español y Matemáticas.

El hecho de que la SEP dote de libros de texto y programa en unas áreas y en otras sólo de programas de estudio, no deja de ser un indicador que le da coherencia y sentido a la inferencia en cuestión. Esto significa que desde la instancia central de la SEP, existe una jerarquización implícita de estos campos del conocimiento los cuales vienen a ser puntos críticos que denuncian una lógica y una racionalidad no confesada que conspira en contra de la intención explícita en el Artículo Tercero (6) y retomada en los programas cuando se afirma: "La Educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Municipios - tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano ..."

(5) Ibidem. P. 53. Karel Kosik señala que la totalidad del mundo comprende a la vez, como un elemento de su totalidad, el modo de abrirse esa totalidad al hombre, y el modo de descubrir el hombre dicha totalidad.

(6) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Ed. Trillas, 2da. Ed., 1987, p. 10

Esta jerarquización de las áreas de conocimiento en la práctica diaria escolar de la educación primaria, no es privativa de este nivel, este hecho también se experimenta en otros niveles educativos, la investigación que para obtener el grado de maestría, realizara Arturo Gutiérrez corrobora esta afirmación, él sostiene:

Pretendemos demostrar, mediante la exposición y análisis de algunos elementos de la práctica docente concreta, que en las escuelas preparatorias de la U.A.S., haciéndose una clara separación de las disciplinas del plan de estudios en Ciencias Básicas y Ciencias Sociales, se otorga mayor importancia -por maestros, alumnos y autoridades- a uno de estos dos grupos disciplinarios, cuestión que, al concretarse en la práctica, contradice lo que formalmente se plantea. (7)

Teniendo presente ese status marginal que afecta a las áreas, este trabajo se inscribe en un proceso que pretende rescatar la importancia que tienen las mismas y que no se les ha dado, pero se ha propuesto iniciarlo por una de ellas, bajo las siguientes consideraciones; una de carácter general y otra de carácter específico. La primera consiste en considerar que dado las condiciones materiales existentes y el poder de la inercia social que en ella se refleja, no permite abarcarlo todo, sino que más bien, esta idea se mantiene como tendencia en tanto que se ha reconocido que se trata de un proceso que hoy se inicia. La segunda que es de carácter específico, se refiere al haber decidido por orientar el análisis en el área de Ciencias Sociales ya que es una de las áreas un tanto olvidadas en el quehacer concreto y cotidiano escolar. Olvido que guarda correlato con los esquemas de pensamiento que actualmente el maestro utiliza tanto para conducirse en su vida cotidiana como para ejercer la práctica docente.

Este olvido, desde el punto de vista de el presente trabajo, forma parte y es una expresión del proceso de formación que el maestro ha venido sufriendo y que en los contenidos de este mismo proceso, forma parte no sólomente esos olvidos "involunta-

(7) Arturo Gutiérrez. Las Ciencias básicas y las Ciencias Sociales en la práctica docente del Bachilelrato de la UAS. Tesis de Maestría. Mexico, CISE-UAS., 1988, p.9

rios" sino que también lo conforman determinadas presencias conceptuales que se expresan y se vuelven explícitas en el momento de la práctica docente. Porque se entiende, como lo dice César Carrizales:

...La eficacia alienante del olvido ... y porque se entiende también que la experiencia del docente es alienada y es el ... lugar de residencia de los olvidos y las hiperpresencias, así como también es ... el lugar de las simplificaciones y las fragmentaciones (8)

Las hiperpresencias, en este trabajo, se traducen en la - - atención que se le da en la práctica docente a dos áreas de conocimiento como son Español y Matemáticas, mientras que el olvido implica al resto de las áreas que se encuentran en un status marginal respecto a su importancia. En cuanto a las simplificaciones y fragmentaciones, se relacionan con el hecho de que en la realidad educativa se parcializa pero además de esa parcialización no se reconoce la importancia del total de las partes de este todo que se conocen como áreas de conocimiento y que no se tratan con el mismo valor en la formación de los alumnos.

(8) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Análisis de la práctica docente. México, SEP. 1987, p. 69

1.2 La práctica docente y las Ciencias Sociales en la Escuela -- Primaria: Un breve análisis.

Siguiendo la lógica de este trabajo, se ha considerado como un imperativo inmediato, hacer una reconstrucción crítica que explicita los quehaceres actuales de los distintos sujetos del Contrato Didáctico (9) al momento de realizar la intervención pedagógica, donde los contenidos de aprendizaje que se manejan son los del área de Ciencias Sociales.

La práctica docente que actualmente se concreta en las aulas escolares de educación primaria, está impregnada de un empirismo en relación con los elementos que le dan ontología y la de finen, como son los roles de los sujetos escolares maestro y alumno, los contenidos y el proceso de aprendizaje, la relación de los sujetos educativos con el conocimiento y el proceso de construcción del mismo, la interacción de los sujetos en el grupo escolar.

La interacción entre maestro y alumno que se ha venido estableciendo en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del área de Ciencias Sociales, encierra una concepción empirista del aprendizaje ya que se cree que éste depende de las condiciones exteriores. El aprendizaje es una conducta nueva que se forma por la sólo influencia de nuevos factores externos. Al maestro le preocupa principalmente la eficacia en términos de consecución de mejores resultados en el aprendizaje de conocimientos concretos, no en el progreso intelectual.

Los empiristas defienden que, si nosotros somos capaces de enseñar algo a un sujeto, sabemos lo más importante sobre cómo aprende. Al centrarse principalmente sobre los efectos del ambiente y poco o nada sobre la organización que

(9) Universidad Pedagógica Nacional. Antología La Matemática en la escuela - Vol. II. México, SEP. 1988, p. 190.

El contrato didáctico ha sido definido por Guy Brousseau como el conjunto de normas implícitas que regulan la interacción maestro-alumno, es una especie de pacto mediante el cual el maestro se compromete a enseñar algo (a lograr que el niño lo aprenda) y el alumno acepta este compromiso es decir, se somete a la voluntad de enseñanza del maestro poniendo en acción su propia voluntad de aprender.

el sujeto hace de esos efectos, tienden a dar un papel -- fundamental a la transmisión de conocimientos concretos y descuidan los procesos generales, la formación de estructuras (10)

No es privativo del área de Ciencias Sociales, pero está incluida en el hecho de que el maestro trabaja en función de preparar a sus alumnos para los exámenes, se insiste en la memorización de conceptos, de fechas, de nombres de lugares y de personas que se presentan como protagonistas de movimientos sociales, el aprendizaje que se genera, está basado en la mecanización, es decir, en la memorización arbitraria no significativa. Poco importa que el alumno analice la situación social local, que la -- compare con los contenidos de los textos, que se fomente la indagación, los conocimientos que se intenta que el niño aprenda tienen una finalidad muy restringida, ya que su aplicación está enfocada a la solución de problemas que son requisitos institucionales, como es el caso de las pruebas objetivas.

Esto guarda relación con lo que Juan Delval expresa acerca de los empiristas, cuando dice:

Los empiristas tratan entonces de crear en el alumno no -- una serie de habilidades que podrán realizar en un momento determinado y el conjunto del trabajo escolar se ve como -- la creación de habilidades jerarquizadas que permiten responder a los distintos problemas escolares (11)

Las técnicas más comunes que en esta área se utilizan son -- los cuestionarios y la lectura. En la técnica de cuestionarios, -- el maestro proporciona una lista de preguntas que el alumno habrá de contestar a partir de la lectura de los contenidos que su libro de texto porta. Por lo regular, el tipo de cuestiones que se plantean, mismas que han sido previamente elaboradas por el -- maestro, no requieren de que el alumno reflexione en torno a los contenidos, ya que pueden resolverlos sin necesidad de haber estado expuesto a todo un proceso comprensivo del texto que se encuentra en su libro. De lo que se trata, es de localizar el frag

(10) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Teorías del Aprendizaje, México, SEP. 1986, P. 31

(11) Idem.

mento del texto leído para ubicar las respuestas que en el escrito se presentan generalmente explícitas. Algunas ocasiones lo que se busca es una fecha específica o una palabra que complete un enunciado parcial dado en un ítem.

Este tipo de preguntas regularmente contienen palabras que el niño utiliza como "pistas" para buscar el párrafo que justifique dicha interrogación.

Esto trae como consecuencia que el niño no tenga necesidad de comprender la lectura para atender la consigna del maestro y la tarea se reduce a localizar el párrafo o línea del escrito que le permita responder a determinada pregunta. Aquí más bien de lo que se trata es de hacer reproducciones textuales, que coinciden con la concepción tradicional de la comprensión, donde esta se entiende como memorización literal de los contenidos y alude a un proceso mecánico donde la búsqueda de significado, la reflexión y creación no tienen cabida, pues de lo que se trata es de enumerar lo leído estrictamente en el texto, es meramente una actividad perceptual.

En cuanto a la lectura, en ocasiones es solitaria, es decir el niño lee en silencio, pero no se le da la oportunidad de compartir con sus compañeros sus observaciones, sus dudas, sus experiencias relacionadas con el contenido del texto que ha sido objeto de lectura. Muchas de las veces esta actividad silenciosa, se complementa con la copia textual del escrito del libro al cuaderno del alumno, de la misma manera que lo hace en el área de Español, a partir de su Libro de Lecturas, cuando el niño "copia la lección", es decir, transcribiendo grafías.

Otras veces, la lectura es comentada. Esto se hace, o bien comentando párrafo por párrafo, o comentando la lectura del texto completo. La modalidad que se concreta en la práctica de la lectura comentada, permite en muy poco o casi nada la participación de los alumnos. Regularmente quien se encarga de hacer co--

mentarios acerca del texto leído, es el docente, los alumnos se concretan a escuchar. Se establece una relación unidireccional de emisor-receptor, en donde el maestro al comentar, emite lo que desde su punto de vista es importante y el alumno al escuchar, recibe esa información en el supuesto de que ha entendido, de que ha aprendido.

Cabe aquí comentar lo que Guy Brousseau considera como paradoja del Contrato Didáctico en el sentido que: "el alumno aprende cuando no hace lo que él cree que el maestro quiere que haga y, por el contrario, no aprende cuando hace lo que cree que el maestro quiere que haga " (12)

No es pues, una garantía de aprendizaje en el alumno, el hacer una recepción mecánica y arbitraria del conocimiento que su maestro le construye, y al mismo tiempo actuar al pie de las indicaciones que éste le da.

La forma de utilizar estas técnicas (cuestionarios y lecturas en silencio o comentada) por cada maestro, en cada grupo escolar, deriva de concebir de una postura empirista a la enseñanza y el aprendizaje.

Dicha concepción ha sido asumida más por mecanización que por reflexión, ya que el actuar del maestro encierra más un saber hacer que un saber para saber hacer. Se actúa mayormente con base en las formas que nuestros maestros utilizaron para enseñarnos la Historia, la Geografía, el Civismo. Enseñamos como nos enseñaron. Nos caracteriza una inercia que encierra pocas y a veces nulas oportunidades de romper con ella.

Relacionado con este punto -la inercia en las formas de en-

(12) Universidad Pedagógica Nacional. Antología la Matemática en la Escuela. Vol. II., México, SEP. 1988, p.191.

señanza- Martiniano Arredondo resalta la necesidad de una formación del profesor con respecto a la tarea de enseñanza en el área de Ciencias Sociales, ya que, en palabras del autor, " de otra manera, los docentes, las más de las veces inconscientemente, reproducen los modelos estereotipados de la enseñanza que ellos mismos padecieron (13)

Padecer que se refleja y proyecta hacia los alumnos bajo acciones que les niegan la participación, en este caso, al comentario de la lectura, negación que obedece muchas de las veces al temor de que los alumnos se equivoquen traduciéndose en un modo de inculcar al alumno el "horror al error".

Se puede decir que el común de las clases de Ciencias Sociales, dibujan fielmente los sujetos escolares de la Educación Bancaria de la que habla Paulo Freire (14) ya que la actividad que el docente lleva a cabo, cuando se utiliza, en el mejor de los casos, la lectura comentada como técnica para la enseñanza de los contenidos de esta área, lleva implícita la concepción de un alumno al que se le niega elementos conceptuales que dan cuenta de la conformación previa de una estructura cognitiva que viene a ser la base para ulteriores aprendizajes: por lo que el, niño es considerado como un recipiente vacío a quien hay que llenar con las explicaciones que el profesor, quien es el depositario del saber, considera necesario darle. El maestro es quien inicia y termina el comentario de la lectura, en ese sentido, vale reiterar que no reconoce en el niño a un sujeto que se ha venido conformando con la experiencia vivida y que él también puede comentar algo válido sobre lo que ha leído, no se reconoce -- que puede tener conocimientos previos semánticamente próximos a

(13) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP. 1988. p.80

(14) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Medios para la enseñanza. México, SEP. 1987. p. 43

la información que se le presenta en el texto, información que es básica para acomodar una nueva información como lo plantea Au subel en el aprendizaje significativo por recepción.

Tampoco se considera en esta forma de concebir a la lectura la concepción que sobre este particular tiene Freire cuando dice que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente" (15)

Se invalida la información no visual (16) de la que habla Frank Smith, que es elemental para comprender la información visual (17) que el texto escrito vehiculiza.

Cuando el maestro siente como necesario partir de su propio comentario de la lectura sin tomar en cuenta lo que sus alumnos puedan reelaborar de la misma. Cuando supone que el niño es incapaz de entender algo, de comprender, cuando se niega a dar reconocimiento del comentario de los niños; se tiene el supuesto de que éstos son objetos vacíos, haciendo de ellos una tabla rasa, concibiéndolos en consecuencia, como recipientes que esperan recibir información digerida por él y esto no es otra cosa que concebir el aprendizaje desde una perspectiva empirista, misma que prima la posición determinista de lo externo sobre lo interno; en este caso el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Se considera a la experiencia del maestro como la más legítima y válida en el comentario, quien por esta razón invalida la

(15) Paulo Freire, "La importancia del acto de leer", en: Moisés Ladrón de Guevara. La Lectura. México, SEP., 1985, p. 21

(16) Frank Smith. Comprensión de la lectura. Ed. Trillas. México, 1983. pp.16-19.

(17) Idem.

de los alumnos, quienes a la vez aceptan la invalidación de su comentario, aceptando y legitimando el del maestro. Aquí se puede observar una tendencia a fomentar la heteronomía, la dependencia, que se manifiesta al aceptar el niño que lo único válido es lo que su maestro dice y al invalidar consecuentemente su propio comentario y el de sus compañeros.

Esta manera de interactuar maestro y alumnos con el conocimiento, es distante, ya que el alumno se concreta a escuchar, a estar atento a las pistas que el maestro utiliza para lograr en él la reproducción del mismo (conocimiento), lo que trae como consecuencia un aprendizaje memorístico, sin referente y por lo tanto arbitrario.

Al mostrarse pasivos ante el conocimiento y jugar el rol de receptores, los alumnos construyen un tipo de conocimiento que Verónica Edwards lo ha definido como tópico. Este tipo de conocimiento no permite la reflexión, la participación, se establece con él una relación de exterioridad como lo plantea la autora: "la relación con el conocimiento tópico puede resultar de una relación de exterioridad o ajena al sujeto" (18)

Al utilizar el niño la memoria como un almacén de datos sin referentes, sin sentido, sin significado, al centrarse en la memorización y repetición de conocimientos arbitrarios, el conocimiento al que se llega es del tipo tópico, ya que el alumno actúa como seguidor de pistas, localizador de datos, es pues, un buscador de respuestas y no un constructor y reconstructor del significado de las mismas.

(18) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Análisis de la Práctica Docente. México, SEP., 1987, p. 131.

En la relación pedagógica y el manejo de los contenidos de aprendizaje de ésta área, la comprensión es un elemento de poca importancia. En la lectura de los textos, los niños se han habituado a leer por leer, a traducir oralmente, se ha limitado la lectura a descifrar la información escrita que se le presenta. - Esto difícilmente lleva a la comprensión, proceso que desde la perspectiva constructivista de Frank Smith (19) es la base de todo aprendizaje.

No interesa mucho el discutir la comprensión semántica de los contenidos, su brazo se eleva para pedir participación, para ser "el que sigue" del compañero que en ese momento tiene la oportunidad de hacerlo oralmente para el resto del grupo. Su atención se centra en que ese lector que tiene el turno, descifre correctamente, que no cambie una palabra por otra; si ésto sucede, inmediatamente el grupo se lo hace saber, interrumpiendo la lectura a quien ha cometido el "error".

El niño en esta relación pedagógica, ha aprendido a centrar su atención en la forma. Se debe leer tan fuerte como sea posible y sin equivocarse, es necesario hacer la entonación debida - en los signos de admiración, de interrogación, dar pausas cortas en las comas y más largas en los puntos, etc. El gran ausente es el interés por el contenido, por confrontar la comprensión semántica de la información vehiculizada por los textos y su propia estructura conceptual.

La intención tanto de maestro como alumnos al ser lectores de estos textos, expresa desinterés por la comprensión de los mismos. En relación con la comprensión de la información, Martiniano Arredondo señala que: "el hecho de que el estudiante pue

(19) Frank Smith, op. cit. p. 96.

da repetir la información del profesor o de textos, no significa que efectivamente haya aprendido, haya asimilado y comprendido " (20)

En detrimento de lo anterior se ha tratado de motivar artificialmente la actividad escolar en los alumnos, a partir de situaciones externas, de recompensa; como son mejores calificaciones y el alumno ha aceptado estas situaciones que le generan un clima de estabilidad en su permanencia en la institución escolar, ya que, mecanizando contenidos, estará preparado para presentar exámenes del mismo tipo y con ello, obtener la promoción.

El conocimiento se da por el conocimiento mismo, el maestro sólo trata de transmitir datos, sin preocuparse de que la instrucción tenga sentido para el alumno. Es un conocimiento en sí que el alumno no logra hacerlo para sí, porque no lo reinterpreta, no lo reelabora, no lo analiza, no lo destruye para luego construir lo que sus esquemas interpretativos le permitan. El conocimiento es un suceso exterior al mismo niño y que no le ocasiona un conflicto interior, que permita avanzar en su desarrollo intelectual.

A esa memorización mecánica y arbitraria de los contenidos de Ciencias Sociales se le incorpora la idea que por transmisión social se les ha impuesto a los niños, en relación a que lo leído en su libro, es algo que ya ha pasado hace mucho tiempo, la atención del maestro no se centra en revisar en qué sentido esa información que se le presenta, por ejemplo, de las antiguas culturas, (mexica, hebrea, fenicia, etc.), tiene que ver con su realidad, es decir, no hay un interés manifiesto en lo que se refie

(20) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP., 1988, p.443.

re a relacionar el pasado con el presente, en revisar críticamente los contenidos y analizar las semejanzas y diferencias de su vida social cotidiana y el mundo descrito en los textos.

Por lo regular, la utilidad que puede reportar el leer su libro es tomada en cuenta desde un objetivo muy reducido como es el tener presente "lo que va a venir en la prueba"

El propósito general de la enseñanza de esta área en la escuela primaria, es:

Favorecer el proceso de socialización del niño como miembro de la sociedad en general y de un grupo social en particular. Esto es, propiciar la experiencia social cotidiana y ampliarla con el estudio sistemático de su ambiente para que al comprenderlo tenga una participación activa y clara en las actividades que realizan los diferentes grupos sociales. (21)

Este propósito está muy lejos de concretarse bajo esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que está implícito en este tipo de acción pedagógica, en la que la comparación de los contenidos programáticos y el contenido esencial del mundo social del cual son partícipes los alumnos, es algo casi olvidado. Pero el hecho de que esta comparación no se legitima por el maestro, no significa que no se realice por los alumnos. Tal vez, ellos hagan algunas analogías, pero el maestro no les da oportunidad de expresarlas, de confrontarlas con las otras comparaciones y comentarios que permanecen callados en la artificiosa estructura silenciosa del grupo escolar. Se escucha un cuchicheo entre los niños y no se le da importancia, se les reprime expresado por parte del maestro un "ya cállate" o un "pon atención", si no es un "por eso no aprendes, porque no escuchas lo que te estoy explicando"

El maestro actúa de esa manera porque significa la interacción de los alumnos como distracción, desinterés por aprender, -

(21) Secretaría de Educación Pública. Libro del maestro, sexto grado, México, SEP., 1983, p. 162

pues no corresponde con su modelo que requiere de los alumnos -- que estén de brazos cruzados, escuchando lo que él dice. Pero -- si el docente trasciende las barreras de las apariencias, bajo un esfuerzo de reflexión e interpretación teórica, logra quizá interpretar y corroborar que ese cuchicheo guarda relación con lo que en ese momento el maestro comenta.

Elsie Rockwell señala que: "La relación entre los niños es la más vital y a la vez la más difícil de captar. Impresiona la medida en que está orientada hacia el aprendizaje del contenido curricular"(22).

Quizá en el repertorio de experiencias de los alumnos, figuraran algunas que le permiten establecer analogías con el tema de la lectura o con algún suceso contemplado en la misma, quizá el cuchicheo indique el acomodo y estructuración, acomodo de nueva información con base en la que se tiene y que legalmente no es tomada en cuenta.

Detrás de estas actitudes, se tiene también, la idea de mantener esa situación que da el derecho de enseñar y que a cada momento el maestro en su actuar, tiene presente. No se acepta la idea de reciprocidad, es decir, el hecho de que se puede apren--der de los alumnos, que la relación pedagógica no necesariamente se da de maestro a alumno. Si se revisa la expresión cotidiana en la relación de los alumnos en el aula, se podrá apreciar y constatar el aprendizaje que se da entre ellos mismos, a partir de los comentarios que se hacen en el grupo, en el equipo, con el compañero de lado.

(22) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Pedagogía: La práctica docente. México, SEP., 1985, p.35

En este trabajo se considera que el tratamiento metodológico que se ha venido dando a la lectura comentada como estrategia para la comprensión de los textos de Ciencias Sociales, es erróneo. Los elementos anteriormente expuestos, su análisis, conducen a plantear un procedimiento metodológico alternativo para la aplicación de la mencionada técnica.

2. CONCEPTUALIZACION TEORICA: HACIA UNA ESTRATEGIA DIDACTICA

Habiendo reconocido la necesidad de plantear un procedimiento metodológico alternativo para la aplicación de la lectura comentada como estrategia didáctica en la comprensión de los textos de Ciencias Sociales en la escuela primaria, se considera -- pertinente en este apartado que funciona como marco teórico de la presente propuesta pedagógica, explicitar las aportaciones que se han retomado de teóricos de la psicología como de la sociología -- desde un punto de vista cognitivo, aportaciones que permiten reconceptualizar a los elementos que participan en la relación pedagógica y en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre ellos, la concepción de aprendizaje, concepción de lectura, los elementos que influyen en la comprensión de la lectura, el trabajo en grupo, tipo de conocimiento, sujeto escolar y la necesidad de establecer -- analogías y comparaciones, como un modo de favorecer la lectura -- comprensiva hecha a los libros de texto de Ciencias Sociales.

Para reconceptualizar al aprendizaje, se ha retomado el modelo planteado por David P. Ausubel, denominado Aprendizaje Significativo por Recepción.

En cuanto a la concepción de lectura que subyace a esta estrategia, se ha requerido analizar las aportaciones de autores como Telma Weisz, Paulo Freire, Goodman y Margarita Gómez Palacio.

Para hablar de los elementos que influyen en la comprensión de la lectura, se ha considerado el punto de vista de Frank Smith, Paulo Freire, Goodman, Van Dijk y la interpretación que de este -- último autor hace el maestro Eliseo Guajardo y colaboradores en -- la Ppcilem.

Para hablar de la importancia del trabajo en grupo, se incluyen las consideraciones que sobre el particular han elaborado teó

ricos como Ausubel, Constance Kamii, Jean Piaget y Martiniano -- Arredondo.

Respecto al tipo de conocimiento que se pretende construir con esta estrategia metodológico-didáctica que hoy se pone a consideración, se ha apoyado en la aportación de Verónica Edwards, - investigadora de quien también se ha considerado el planteamiento que hace acerca de la constitución del sujeto escolar.

Las consideraciones de E. A. Peel han sido de gran valor para reconsiderar la necesidad de establecer relaciones entre los contenidos de los libros de texto y el contexto social en el que el niño se desenvuelve y de esta manera avanzar y favorecer la comprensión de estos textos cuya naturaleza presenta problemas para que ese proceso se de en niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

2.1 Concepción de aprendizaje.

En lo relacionado al aprendizaje escolar y sus principales clases, los teóricos han hecho dos distinciones respecto a el -- proceso del mismo. La primera distinción es la de aprendizajes por recepción y por descubrimiento. La segunda se establece en cuanto a aprendizajes mecánico o por repetición y significativo.

Con respecto a la primera distinción -aprendizajes por re-- cepción y por descubrimiento-, David P. Ausubel plantea que "... la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, lo mismo - dentro que fuera de la escuela, no las descubre por si mismo, si no que le son dadas" (1)

Haciendo un análisis del proceso de aprendizaje que se expe rimenta contidianamente en nuestras prácticas escolares, en el área de Ciencias Sociales, se retoma la idea de Ausubel que se - ha planteado anteriormente, ya que la actividad, en este contex- to, está orientada mayormente a la recepción de contenidos que al descubrimiento de los mismos y el material de aprendizaje se presenta de manera verbal.

Por otro lado, la diferenciación que se hace de aprendizaje mecánico o por repetición y significativo alude a las condicio-- nes en que éste se lleva a cabo, es decir, el aprendizaje mecáni- co o por repetición "...se da cuando la tarea de aprendizaje - - consta de puras asociaciones arbitrarias ... si el alumno carece de conocimientos previos que vengan a caso y necesarios para ha- cer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa ..."(2)

(1) David P. Ausubel. Psicología Educativa, México, Ed. Trillas, Segunda Edi- ción, 1987, p. 34

(2) Ibidem, p. 37

En el caso del aprendizaje significativo, éste se da cuando "... la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el sujeto ya sabe ..." (3)

A partir de un análisis del proceso de aprendizaje que se concreta en la relación pedagógica que se tiene en la escuela -- primaria y tomando como base teórica lo antes expuesto, se puede decir que en Ciencias Sociales, área que hoy es objeto de análisis, la metodología que se utiliza actualmente para la enseñanza de los contenidos de la misma, lleva implícita una concepción de aprendizaje por un lado réceptivo, y por otro mecánico o repetitivo y que se derivan de una corriente empirista.

Debido a esta concepción se practica mayormente la memorización mecánica en detrimento del aprendizaje comprensivo, ya que la información que los textos escolares contienen, está ahí para "aprenderla" es decir, para producir psitacismos fónicos tal como se lo consigue en una cinta magnetofónica a la grabadora. Hablar de memorización mecánica, alude a la incorporación de datos e información que le son impuestos desde el exterior al sujeto, sin importar que tal información tenga cierta identificación con el conjunto de esquemas de conocimientos o con parte de ellos que integran la estructura conceptual o cognitiva del sujeto.

En ningún momento el alumno descubre lo que ha de aprender, el contenido se le presenta en su forma final, su actividad se concreta a incorporarlo, a internalizarlo a través de la memorización mecánica y arbitraria de fechas, lugares, nombres de personajes, etc. El aspecto significativo no se contempla en el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización.

(3) Idem.

Hoy se pretende dar un enfoque cognoscitivista al aprendizaje escolar, apoyado en la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo por recepción. Antes de abordar la definición de este tipo de aprendizaje, se considera conveniente hacer algunas aclaraciones:

- Se ha generado una confusión producto de la relación que se le ha venido dando al aprendizaje por recepción y al aprendizaje por descubrimiento con los aspectos repetitivos o mecánicos y significativos respectivamente. Las afirmaciones son distintas, ya que para algunos, el único conocimiento que es posible poseer y entender es aquel que se descubre por sí mismo, y por lo tanto, recepción es repetición y descubrimiento es lo significativo. Para otros, tanto la recepción como el descubrimiento, puede ser, o bien significativo, o bien repetitivo; ya que esto depende de las condiciones en que el aprendizaje tenga lugar, es decir, la relación o no relación de los conocimientos que el alumno ya posee con los nuevos conocimientos que se pretende que aprenda.

En este trabajo, se adhiere a la afirmación que hace posible hablar tanto de aprendizaje significativo por descubrimiento como de aprendizaje significativo por recepción, retomando a éste último.

- Psicológicamente, el proceso del aprendizaje significativo por descubrimiento, es más complejo que el significativo por recepción. El primero abarca una etapa previa de solución de problemas antes de que el significado emerja y sea internalizado (Ausubel, 1961), en el segundo, "la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización" (4)

(4) Ibidem p.34

- Se hace necesario reconocer que el aprendizaje por descubrimiento requiere de mayor tiempo y mayor atención y esa es su dificultad primordial, pero en cierta forma el aprendizaje por recepción que viene a ser el que predominantemente se lleva a cabo en las aulas de educación primaria, plantea una paradoja; es conceptualizado como más fácil y más económico en el sentido de que permite abordar un cuerpo mayor de conocimientos, pero el problema se plantea en términos de que el aprendizaje por recepción, que se considera fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge ya muy avanzado el desarrollo, y especialmente en sus formas más logradas y verbales puras, e implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva. A pesar de que -- tanto el aprendizaje por descubrimiento como el aprendizaje de recepción, ocurren a edad temprana, el segundo no se convierte en rasgo sustancial e inherente del desarrollo intelectual hasta que el niño madura en lo cognoscitivo lo suficiente como para -- que sin experiencia empírica ni concreta, comprenda conceptos y proposiciones expuestos verbalmente. " La formación inductiva de conceptos basada en experiencias de solución de problemas de índole empírica, concreta y no verbal, ejemplifica las primeras fases del desarrollo del procesamiento de información, mientras -- que la asimilación de conceptos sencillos a través del aprendizaje por recepción verbal significativo ejemplifica etapas ulteriores" (5)

Luego entonces, ¿qué hacer a sabiendas que la mejor manera -- de que aprenda el alumno de educación primaria que se encuentra en la etapa de desarrollo de las operaciones concretas de acuerdo con la teoría Psicogenética de Piaget, es partiendo de una -- concepción de aprendizaje por descubrimiento?, ¿por qué en el presente trabajo se retoma la concepción de aprendizaje por recepción, si se ha dicho que plantea mayores dificultades para este niño concreto?

(5) Ibidem, P. 37

Las cuestiones anteriores remiten necesariamente a hacer algunas reflexiones alrededor de la pertinencia de aplicar la concepción de aprendizaje significativo por recepción, relacionando dichas reflexiones con la naturaleza de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y con la etapa de desarrollo cognitivo de los alumnos de educación primaria.

En los contenidos de aprendizaje que portan los textos de Ciencias Sociales hay una relevancia concedida a los conceptos -- históricos y los modelos de sociedad en el pasado, los conceptos tienen un papel importante en la comprensión de los textos escolares de esta área, textos escritos que son objeto de análisis -- para el logro de los objetivos programáticos, se trata pues, de una enseñanza meramente verbal, conceptual.

En relación a esto, E.A. Peel señala que "gran parte de la historia que se explica en la escuela, se enseña a través de los textos y palabras nuevas, mediante pasajes conceptuales sin que se haya dado una definición precisa" (6)

Se tiene entonces que por un lado, hay un reconocimiento -- por el presente trabajo respecto a la naturaleza verbal y conceptual de los contenidos de aprendizaje de Ciencias Sociales, -- por lo tanto, se considera que el modelo de aprendizaje por recepción significativo, es el más adecuado.

Por otro lado, se reconoce la dificultad que implica el trabajo conceptual verbal con el alumno de educación primaria quien se encuentra en la etapa de las operaciones concretas y por ello precisa de referentes concretos que faciliten la comprensión de conceptos verbales abstractos, pero al mismo tiempo se tiene presente que como maestros y como institución formal educativa es preciso estimular el proceso de desarrollo de los alumnos.

(6) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, sep., 1988, p. 156.

Aprendizaje significativo por recepción

Aprendizaje significativo por recepción, refiere a un proceso de asimilación de datos e información que obedece a un proceso de inclusión constructivo, en donde el sujeto al incorporar dicha información, da cuenta de la identificación o grado de proximidad que existe entre su estructura cognitiva y los contenidos del texto.

Cuando el sujeto incorpora a su estructura cognitiva datos que están identificados con ésta, se puede afirmar que la nueva información provoca un aprendizaje significativo, aunque sea por recepción como lo fundamenta Ausubel.

Cuando esto ocurre, el sujeto comprende en términos de que le halla sentido al mundo narrado en el texto de Ciencias Sociales, es decir, se apropia de la lógica en la que se fundamenta dicho escrito, porque encuentra las relaciones entre los datos que provee el texto y el conjunto de experiencias y vivencias de las que el sujeto puede dar cuenta cuando interactúa con los referentes concretos de su entorno.

Para hacer referencia sobre el aspecto esencial del proceso de este tipo de aprendizaje, Ausubel sostiene que "la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe"
(7)

Los libros de texto de la escuela primaria y en particular los de Ciencias Sociales, en este trabajo se conciben como portadores de signos y en tanto signos, están sujetos a la interpretación del lector y si quedan sujetos a la interpretación del lector, significa entonces que el niño está frente a un mundo simbó

(7) Ausubel, Op. cit. p. 48

lico al que tiene que encontrarle sentido e interpretarlo para poder construir la comprensión semántica de los mismos.

El aprendizaje significativo se da gracias a que interviene toda la potencia intelectual que se genera a partir de lo que el sujeto ya sabe y cuyo continente es la estructura cognitiva. Para cerciorarse de ésto, es preciso escuchar el significado que cada uno de los alumnos ha construído de la lectura que ha realizado en estos textos, estos comentarios hechos por los alumnos, darán cuenta de la comprensión lograda y consecuentemente del aprendizaje de esos contenidos.

Para que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa es necesario que dos elementos estén presentes. Por un lado:

Que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva... [por otro lado], que el material que se aprende sea potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra (8)

Este último elemento viene a ser determinante, ya que encierra el principio que resume toda la psicología educativa.

Desde el punto de vista de Ausubel, lo anterior se puede sustentar con la siguiente cita: "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese ésto, y enséñese consecuentemente".

(9)

Se tiene que son dos los factores que determinan la signifi

(8) Idem

(9) Ibidem, p. 151

catividad en el aprendizaje, éstos aluden a la naturaleza del material a aprender y a la estructura cognoscitiva. En este trabajo se considera que la naturaleza del material escrito contenido en los libros de texto del alumno tienen una significación lógica, que los alumnos son capaces de aprenderlo si se les da oportunidad de hacerlo, siempre y cuando la actitud de los mismo indique búsqueda de significado.

Respecto a la estructura cognoscitiva, es necesario que el sujeto cuente en ella con una especie de inclusores que vienen a ser los antecedentes básicos de carácter conceptual que funcionan como condición previa para la recepción, comprensión e incorporación de una nueva información. A falta de estos inclusores en la estructura conceptual del sujeto, Ausubel recomienda la necesidad de suplirlos a través de lo que él ha llamado "organizadores previos" .

Estos organizadores previos, son materiales introductorios que se deben presentar antes que el material de aprendizaje y han de servir para establecer condiciones favorables en relación con los conceptos que son elementales para que el material conceptual verbal contenido en los libros de texto, sea significativo para los alumnos. Es decir, que cuando no hay los suficientes elementos conceptuales en la estructura cognitiva de los alumnos que faciliten la interpretación de un escrito, el maestro tendrá que revisar muy cuidadosamente cuales son las ideas no significativas para los alumnos y posteriormente realizar ejercicios de comparación, de ejemplificación del uso y contenido de esos elementos conceptuales con el fin de incorporarlos en la estructura cognitiva de los alumnos y por ende, garantizar un aprendizaje significativo.

2.2. Concepción de Lectura.

En la presente propuesta se considera indispensable hacer una reconceptualización de la lectura. Ya no es posible concebir a ésta como una actividad de mera traducción de los signos gráficos a su correspondencia fonética.

Actualmente, una parte importante de los maestros de la escuela primaria, dan por hecho que los alumnos aprenden a leer cuando saben reproducir oralmente un texto escrito. Se considera la lectura como una actividad mecánica, donde leer equivale al descifrado correcto de las grafías.

Telma Weisz expresa que "leer sin interpretar, sin extraer significado, no es leer, es hacer ruidos con la boca delante de señales gráficas" (10).

La gran ausente en estas situaciones de lectura que comúnmente tienen lugar en la escuela, es la comprensión del texto, es decir, el significado que éste tiene para el lector.

Hoy se pretende que en la actividad de la lectura, el lector se relacione con el texto no sólo desde fuera de él (alumno) sino que básicamente lo haga a partir de la puesta en práctica de sus esquemas interpretativos. El objetivo de la lectura será la comprensión de lo escrito, para que ésta se defina como una acción mentalizada que genera significado en el sujeto.

Paulo Freire ha definido a la lectura como proceso que "implica una comprensión crítica que no se agota en la descodifica-

(10) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar, México, SEP., 1988, p. 175.

ción pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo" (11)

Telma Weisz afirma que:

La situación de lectura es dialógica. No se trata sólo de descifrar lo que el escritor quiso decir, sino que el lector trae hacia el texto todo su conocimiento propio, ideas y concepciones que transforman el texto y son transformadas por el texto (12).

Para Goodman, "La lectura es el resultado de la interacción entre texto y lector y el único objetivo de cualquier tipo de lectura es la reconstrucción del significado"(13)

Por su parte, Margarita Gómez Palacio menciona que:

La práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación de sonidos ... se deja de lado el propósito fundamental, de la lectura que es la reconstrucción del significado |define a la lectura como| conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.(14)

Los términos comprensión, transformación, reconstrucción y significado, que se antojan como palabras clave de las definiciones anteriores, son retomados en esta propuesta pedagógica en la que se considera que leer es destruir y reconstruir. Destruir el

(11) Paulo Freire. "La importancia del acto de leer" en: Moisés Ladrón de Guevara, La Lectura, México, Ed. Caballito, SEP - Cultura, 1985, p. 21.

(12) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar. México, SEP., 1988, p. 175

(13) SEP-OEA. La comprensión de la referencia en la lectura y escritura. México, D.G.E.E., 1988, p. 9

(14) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar, México, SEP. 1988. p. 75

El subrayado es de la autora del presente trabajo.

texto al momento de reflexionar sobre su significado y reconstruir cuando se accede a la comprensión semántica del mismo; lo que implica una toma de posición del lector, respecto al escrito.

Destruir y reconstruir, son términos que dan cuenta de una concepción sobre la lectura que inscribe a la comprensión del texto en un proceso histórico de semantización por aproximación sucesiva donde el grado de profundidad de la significación, comprensión e interpretación que el sujeto construye con respecto, al texto, lo debe a la cantidad y cualidad de los esquemas del conocimiento que el sujeto posee en su estructura cognitiva.

Leer refiere a un proceso interno, a una motivación interior en la que el sujeto encuentra significación al conocimiento y pueda establecer una relación de interioridad con él.

Leer es actividad consciente y reflexiva que obedece a un esfuerzo de comprensión, de búsqueda de significado, de reinterpretación.

2.3 Algunos elementos que influyen en la comprensión de la lectura.

La nueva práctica que de la lectura se pretende realizar a partir de esta propuesta pedagógica, remite necesariamente a hacer un análisis del proceso de comprensión de esta actividad y de los elementos que participan en dicho proceso.

Tomando en cuenta que la construcción del texto dual grupal es producto de los comentarios que del texto escrito una vez leído hacen los alumnos en el foro grupal, y que esos comentarios requieren que la lectura se oriente a la búsqueda de significado, de comprensión, enseguida se exponen diferentes explicaciones teóricas que pretenden dar cuenta del proceso que genera la comprensión en la lectura.

Frank Smith plantea que en esta actividad participan dos tipos de informaciones; la información visual y la información no visual. Al hablar de información visual, hace referencia a la información que el cerebro recibe de lo impreso "... que desaparece cuando las luces se apagan" (15).

Por otro lado, la información no visual, es aquella que se relaciona con el conocimiento que se tenga del lenguaje con el conocimiento de la materia y con el conocimiento de la manera en que se debe leer, "más bien es la información que usted ya posee, detrás de los globos oculares" (16).

Para distinguir la información no visual de la visual, Smith expresa que la información no visual "todo el tiempo la trae consigo el lector y no desaparece cuando se apagan las luces" (17)

Estos dos tipos de información se relacionan al momento de hacer de la lectura una actividad comprensiva, en la que la participación del lector, se centra en la búsqueda de significado. La comprensión dependerá de la situación de relación que guarden estas informaciones al momento de hacer la lectura de un determinado texto. Smith argumenta que "entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere." (18).

Sin considerar a Paulo Freire como un teórico psicolingüístico, no deja de ser interesante retomar algunas afirmaciones suyas que hacen referencia de manera general al proceso de comprensión de la lectura. En la construcción de los esquemas --

(15) Frank Smith, op. cit. p. 16

(16) Idem.

(17) Ibidem, p. 17

(18) Idem.

previos de interpretación que se requiere para una lectura de -- texto, según el autor, interviene necesariamente la lectura que el sujeto hace del mundo. En palabras textuales del autor, ésto sería: "La lectura del mundo precede siempre en la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel" (19)

Goodman plantea que en la actividad de la lectura comprensiva, el lector utiliza tres tipos de información; éstas son: la grafofonética, la sintáctica y la semántica (20). La información grafofonética se refiere al conocimiento de las formas gráficas. La sintáctica es producto del conocimiento de las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. La información semántica son los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema que se trata en el texto.

La información que Goodman denomina grafofonética, se puede relacionar con lo que para Freire es la lectura de la palabra y con lo que Frank Smith llama información visual. Las informaciones sintáctica y semántica en Goodman, se pueden relacionar con lo que para Freire es la lectura del mundo y con lo que Smith considera como información no visual.

Cuando el lector puede emplear la lectura que ha hecho del mundo o información no visual, o bien informaciones sintáctica y semántica, se facilita la lectura de un texto y su comprensión. El lector recurre a la información gráfica o visual o lectura de la palabra, cuando tiene problemas para reconstruir el significado de un texto.

(19) Paulo Freire. "La importancia del acto de leer". en Moisés Ladrón de Guevara. La Lectura, México, Ed. Caballito, SEP-CULTURA, 1985, p.21

(20) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar. México, SEP., 1988, p. 76

Comprensión se puede traducir en términos de Ausubel como aprendizaje significativo. La base de este tipo de aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Para Smith la base de comprensión es la predicción, es decir, para comprender un texto es necesario poner en juego lo que el alumno ya sabe, según Ausubel, o la información no visual según Smith, ya que a partir de ésta, el lector se acerca a la comprensión del texto en la medida que lo interroga y resuelve dicho cuestionamiento.

Por otro lado, el cognoscitivista Teun A. Van Dijk, para referirse a la comprensión del texto, utiliza las categorías siguientes: Microestructuras semánticas y macroestructuras semánticas.

Al hablar de microestructuras semánticas, se refiere a "La estructura local del discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de coherencia entre ellas" (21) Define las macroestructuras semánticas como "la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso" (22).

Referirse a microestructuras, entonces, significa construir la comprensión semántica de unidades menores que se inscriben en un texto materialmente más amplio que éstas. Cuando se habla de unidades menores de significación, se quiere decir que se trata de proposiciones que guardan relación y coherencia con macroproposiciones que forman parte de la macroestructura del discurso entendiendo a ésta última como la significación más global que el sujeto lector es capaz de hacer de un texto escrito.

Para que el lector transite de la microestructura y proposi

(21) Teun A. Van Dijk. Estructuras y funciones del discurso. México, siglo XXI, 2da. Edición, 1983. p. 45.

(22) Ibidem, p. 43

ción a la macroestructura y proposición, el mismo autor sostiene que este tránsito se logra gracias a la mediación de las macrorreglas, diciendo que "su función es la de transformar la información semántica ... reducen una secuencia de varias proposiciones a una de pocas o incluso a una sola proposición" (23)

Como puede verse, la macrorregla tiende a organizar el texto, reduciéndolo con el propósito de facilitar su comprensión. A continuación, se presentan textualmente algunos elementos significativos que tienen que ver con una definición no formal de estas reglas, en ese sentido, el autor dice:

Las diversas macrorreglas son las siguientes:

I. SUPRESION

Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.

II. GENERALIZACION

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construída sustituye a la secuencia original.

III. CONSTRUCCION

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición. (24)

Hay diversos tipos de proposiciones (25) que resultan de la comprensión que el niño hace del texto leído y que son mediadas por la utilización de las macrorreglas. En el proceso de comprensión del texto, las proposiciones formuladas por el lector, pueden ser: idénticas, equivalentes, agregadas y extratextuales.

(23) Ibidem, p. 47

(24) Ibidem, p. 48

(25) Eliseo Guajardo y colaboradores, Ppcilem, México, D.G.E.E.
p. 41

Las idénticas son "proposiciones construídas por el niño, - sin transformación o con alguna variación mínima respecto a las proposiciones del texto" (26)

Las equivalentes son "las transformaciones que el niño hace a las proposiciones originales del texto, pero que resultan equivalentes a las del propio texto"(27)

Respecto a las proposiciones agregadas, se dice que "hay - otras proposiciones que más que transformar aquellas que aparecen en el texto, son agregadas por el niño. Pero, en este caso pueden ser pertinentes al marco de conocimiento del niño o al - mundo posible del texto. Todas ellas son agregadas "(28)

En cuanto a las proposiciones extratextuales, son agregadas por el niño, teniendo como base su experiencia personal. "Las - extratextuales son proposiciones que denotan referentes fuera -- del mundo posible del texto ... pueden tener una relación semántica con el texto o pueden ser fácticas que denotan hechos de la experiencia del niño, que pueden o no tener una relación semántica con el tema"(29)

En las proposiciones idénticas y equivalentes hay mediación de las macrorreglas de generalización e integración y participan la abstracción y generalización. Las proposiciones agregadas - por el contrario, consisten en añadir información o en especificarla. Los referentes contenidos en las proposiciones extratex-

(26) Idem.

(27) Idem.

(28) Idem.

(29) Ibidem, p. 42

tuales, rebasan las dimensiones del texto y contienen ideas agregadas por el lector y que dan cuenta de su experiencia personal.

Como se ha dicho anteriormente, Goodman sostiene que en proceso de comprensión de la lectura intervienen tres tipos de información, como son la grafofonética, la sintáctica y la semántica, pero además ha introducido otros conceptos, entre ellos, uno que a juicio de este trabajo, es indispensable retomar, ya que apoya la idea fundamental que se juega en la estrategia con la que concluye el mismo.

Dicho concepto refiere a lo que en términos de Goodman se denomina texto dual. Goodman plantea que "desde un punto de vista transaccional el que conoce (lector) y el objeto a conocer -- (texto) se transforman en el acto de lectura. El lector se -- transforma en la medida en que acomoda y asimila el nuevo conocimiento. Sus esquemas conceptuales y sus valores se alteran a medida que comprende" (30)

La transformación del texto no refiere a su propiedad física, lo que sucede es que "como resultado de la lectura el lector va a construir un texto dual, que involucra inferencias, referencias y correferencias basadas en los esquemas que el lector aporta al texto" (31)

El hecho de que el lector lleve al texto los elementos conceptuales y referenciales que integran su estructura cognitiva, trae como consecuencia que el texto dual que construye al transformar el texto leído, sea diferente para cada lector.

(30) María Elena Rodríguez. Los textos en el entorno escolar, Buenos Aires, - Argentina, Secretaría de Educación, 1988, p. 33.

(31) Idem.

Dicho texto dual aunque es distinto en los lectores, tiene relación con el texto leído.

2.4 El trabajo en grupo

Esta propuesta pedagógica que se presenta con carácter alternativo, plantea el trabajo en grupo como un elemento básico - en el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos del área de Ciencias Sociales. Dicho planteamiento intenta superar las relaciones unilaterales e individuales producto de esa interacción entre los sujetos educativos, donde el alumno interviene en dicho proceso, como receptor del conocimiento y el maestro como emisor del mismo. En donde la interacción entre los alumnos ha sido proscrita por el maestro, en donde por lo tanto, el comentario de la lectura de los textos se centra en el docente y no hay lugar para el comentarios entre alumnos, en el grupo. No se socializan o al menos no se estimula la socialización de las experiencias que cada uno de los elementos tiene y que se relacionan con el texto que se ha leído.

Las ventajas de la modalidad de interacción grupal son reconocidas por teóricos cognitivos como Ausubel quien sostiene que:

Interactuar con compañeros ayuda además al alumno a superar su egocentrismo y su percepción infantil de los adultos, como fuentes absolutas de verdad y sabiduría con respecto a todos los juicios de valor. Aprende el grado en que sus ideas y del maestro representan posiciones idiosincráticas a lo largo de un amplio espectro de opiniones, cuya validez es indeterminable (32)

En el trabajo grupal el alumno tiene la oportunidad de conocer el punto de vista de sus compañeros, de escuchar el comentario de la lectura, es decir, la reconstrucción que del texto hacen, la reelaboración y comprensión que cada uno de ellos ha hecho del mismo, con base en sus experiencias, en los conocimien-

(32) David P. Ausubel. op. cit. p. 404

tos que tienen y que guardan cierta relación con lo que en ese momento se trata.

La Doctora Constance Kamii plantea que:

Al intercambiar puntos de vista con los demás y coordinarlos con los suyos, empieza a salirse de su egocentrismo... las negociaciones bilaterales son absolutamente necesarias para que el niño se descentre y para que piense en perspectivas ajenas a la suya... un niño no puede descentrarse lo suficiente como para desarrollar autonomía, si nunca tiene que considerar los sentimientos de las otras personas (33)

Se considera pues, que el trabajo en grupo es fundamental - porque a diferencia del trabajo individual que realiza el alumno al escuchar al maestro, al leer en silencio o al contestar determinadas preguntas; en el grupo, cada alumno tiene la oportunidad de enriquecer su estructura cognitiva, cada alumno es modificado y modificante en razón de que adquiere y aporta nuevos significados de los contenidos de su texto al intercambiar puntos de vista, al interactuar con sus compañeros y maestros en relación con el conocimiento.

El trabajo en grupo es también sugerido por Piaget, la siguiente cita, es ilustrativa al respecto:

Por último quisiera hacer una sugerencia. Junto al educador y al niño que trabaja individualmente ante un material o un dispositivo que puede manipular, existe también algo que me parece esencial: el trabajo en grupo; en grupos que se forman espontáneamente entre escolares de la misma edad, de la misma clase, grupos en los que se puede dar una búsqueda en común de soluciones de un problema ante un mismo material, de tal modo que pueda haber además una crítica mutua, una contradicción de la hipótesis de un miembro del grupo por parte de otro. Allí donde se han utilizado estos métodos de trabajo en equipo -recuerdo a Roger Cousinet, quien hacía de ellos el centro de su pedagogía- se ha comprobado que este trabajo colectivo es útil; útil para los que tienen dificultades, ya que, a menudo, un compañe-

(33) Constance Kamii. La autonomía como finalidad de la educación. "Implicaciones de la teoría de Piaget". Universidad de Illinois, círculo de Chicago., p. 11

ro que ha comprendido algo también sabe explicarlo mejor que un adulto, y útil, sobre todo, para los que explican a los más pequeños o a los que no lo han entendido bien, ya que, y los profesores los saben de sobras, explicando algo es como mejor acaba uno mismo por comprenderlo (34)

El trabajo en grupo es re-elevado como algo crucial en esta propuesta que considera al grupo escolar no como una simple suma de sus elementos, sino como una instancia social, un espacio de intercambio e interacción de experiencias de distintos sujetos - que dan cuenta de una historicidad heterogénea y que al comentar un texto, exponen conocimientos que han asimilado como producto de las distintas experiencias que han tenido al relacionarse con otros sujetos.

Se trata de promover y aprovechar la interacción social en el aula en torno a las dos direcciones en que ésta se da fundamentalmente. La primera sería la interacción entre maestro y alumno y la segunda, la interacción entre los mismos alumnos, al momento de concretar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del área de Ciencias Sociales.

Se pretende superar la forma de comunicación centrada en el maestro, para dar lugar a una comunicación que parta de los alumnos, del grupo, que el comentario vaya de los alumnos a los alumnos, alumnos-maestro, maestro-alumnos, con el objetivo de que el conocimiento no sea transmitido por medio de la interpretación - que el maestro haga de los textos escritos sino que sean los alumnos quienes después de hacer una lectura comprensiva de los textos, establezcan comentarios en el grupo, se socialice el co-

(34) Jean Piaget. "Entrevista de Cuadernos de Pedagogía a Piaget", Cuadernos de Pedagogía No. 27, marzo 1977. citado en: 15 personajes en busca de otra escuela. Frabricio Caivano y Jaume Carbonell. Primera Edición, Ed. Laia, Barcelona, España, 1984, p. 170

nocimiento y el maestro participe como orientador y organizador del trabajo.

La organización del grupo en la actividad de la lectura comentada debe ser precisamente en grupo, en conjunto, para socializar experiencias. En el trabajo de grupo, a diferencia del -- trabajo individual, se incrementan las relaciones interpersonales, se enriquecen las experiencias de los niños y promueve su participación en la exposición de ideas y experiencias, es un medio -- muy eficaz porque brinda mayores oportunidades para estructurar el conocimiento.

Cabe aclarar en este preciso momento que el plantear como -- imperativo el trabajo grupal para fortalecer el conocimiento del área de Ciencias Sociales, no implica que al trabajo individual le sea negada su importancia en la estructuración del conocimiento. Se está de acuerdo con lo planteado por Martiniano Arredondo cuando dice:

El acceso al conocimiento de lo social implica, de alguna manera, un proceso social de aprendizaje. Esto plantea la prioridad de la docencia de la Ciencias Sociales de formas de trabajo grupal, de modalidades de aprendizaje individual, sin que esto signifique de ninguna manera soslayar -- la importancia del trabajo individual, que es base y sustentamento de todo trabajo grupal. (35)

La lectura comprensiva del texto se hace en un primer momento de manera individual cada alumno lo significa diferente, a -- partir de los elementos conceptuales que conforman su estructura cognitiva. Esto significa que si un mismo material escrito es interpretado de manera distinta por los alumnos, es porque en -- ello intervienen las diferenciales experiencias y conocimientos previos de los alumnos.

(35) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP., 1988, p. 80.

De ahí que se hace necesario socializar esas diversas interpretaciones al conjunto, al grupo, para que de esta manera se permita la discusión, el reconocimiento de diferentes puntos de vista que finalmente impactarán en el punto de vista individual de tal manera que al leer nuevamente el texto, la comprensión del mismo dependerá de mayor número de elementos referenciales y el grupo habrá construido una nueva interpretación de lo leído y comentado.

2.5 Tipo de conocimiento

En esta propuesta, al tipo de conocimientos que se intenta construir el niño, es el conocimiento situacional. Al trabajar con la teoría de Ausubel -el aprendizaje significativo por recepción- lo que se pretende en la lectura de los textos de Ciencias Sociales, es la búsqueda de significado, es decir, que el aprendizaje sea significativo, y esto guarda relación con lo que Verónica Edwards expone acerca del conocimiento situacional, cuando dice: "Como la significación es el eje central de esta forma de conocimiento, la respuesta en la enseñanza no es una. En énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno"(36)

En el conocimiento situacional el alumno participa reelaborándolo, y construyéndolo. Hoy se trata de que el alumno al leer el texto lo reelabore para construir otro, como producto de la comprensión que tenga del mismo.

Entre el conocimiento situacional y el modelo de aprendizaje por recepción significativa se puede encontrar otra relación, que se explicita a partir del análisis que se haga en las siguientes citas:

(36) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Análisis de la Práctica Docente. México, SEP., 1987, p. 129.

" Esta forma de conocimiento está constituida por una situación en la cual el maestro le pide al sujeto que se incluya, se interrogue y que lo haga poniendo explícitamente en juego sus conocimientos anteriores".(37)

" La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modos no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe"(38)

La relación antes mencionada se puede encontrar en lo que Verónica Edwards cita como "conocimientos anteriores" y Ausubel - " lo que el alumno ya sabe ". Es un elemento común que es condición para que se de tanto el conocimiento situacional como el aprendizaje significativo por recepción.

El maestro debe tener presente lo que el alumno ya sabe, esto lo logrará a partir de un sondeo que efectuará bajo cuestionamiento directo al grupo, en relación al tema a tratar. Esto será básico para acercarse al conocimiento de la situación conceptual de los alumnos y favorecer el aprendizaje significativo en ellos y lograr un conocimiento del mismo tipo.

Otra ventaja del conocimiento situacional es que tiene " valor intrínseco para el alumno ". Valor intrínseco en el sentido de que le permite a éste " ubicarse en el mundo " o "ubicarse -- frente al mundo". Ese mundo al cual el sujeto está de todos modos siempre interrogando para comprenderlo en relación a sí mismo y además está significando" (39)

(37) Ibidem, p. 134

(38) Ausubel. op. cit. p. 48

(39) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Análisis de la Práctica Docente México, SEP., 1987, p. 129

Al analizar el objetivo explícito de la enseñanza del área de Ciencias Sociales, " proporcionar al niño un conocimiento objetivo del mundo en que vive "(40) y la anterior cita textual de Verónica Edwards, se puede decir que desde el deber ser, el tipo de conocimiento que se supone ha de ser construido en el espacio escolar, es precisamente el de tipo situacional, mismo que se aproxima a la formación del sujeto reflexivo y transformador que con la educación primaria se pretende formar.

2.6 El sujeto escolar

En esta propuesta se considera como un imperativo superar la concepción que los maestros tienen con respecto al sujeto escolar quienes consideran a éste como tabla rasa, en razón de -- que bajo un desconocimiento del proceso constitutivo del individuo como sujeto social, hacen una homologación espiritual de -- los niños, como si todos y cada uno de ellos hubiesen sido sometidos a iguales condiciones materiales de existencia, y aún -- cuando así hubiese sido, tal homologación no puede ocurrir en -- tanto que se reconoce que: "Los sujetos son heterogéneos entre sí aunque pertenezcan al mismo grupo social"(41)

La presente construcción discursiva tiende a reconceptualizar y dar respuesta alterna a los supuestos anteriores. Para -- tal efecto se ha querido tomar como punto de partida el siguiente cuestionamiento.

- ¿ Cómo se constituye el niño en tanto sujeto social ?
- ¿ Qué relación tiene esta constitución con el grupo -- escolar ?
- ¿ Qué importancia tiene reconocer la constitución del niño como sujeto social para el proceso enseñanza-aprendizaje ?

(40) Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro. Quinto grado, México, SEP., 1982. p.153

Los interaccionistas (42) han planteado que actuamos como - pensamos, es decir, el hacer de cada sujeto está regido por sus propios productos mentales, y que los contenidos de esas prácticas y pensamientos de los sujetos habría que explicarlos por la interacción de éstos con el contexto.

De manera general es posible afirmar que individuo y sociedad se constituyen y reconstituyen, dado que "sujeto y mundo no son independientes sino que se constituyen el uno al otro" (43) En ese sentido, vale decir: que el niño actúa conforme a sus -- productos de pensamiento, construídos o asumidos por imposición y organiza su visión del mundo y "haceres" a partir de esas autoconstrucciones o imposiciones simbólicas.

Lo cierto es que el niño, en tanto cuerpo dócil, experimenta asumiendo a veces, y resistiendo en otras, al intercambio y flujo de significaciones que tienen lugar en el cuerpo social y particularmente, en su pequeño mundo.

El niño al experimentar, asumir y resistir este intercambio y flujo de significaciones, va apropiándose de la lógica y uso de las instituciones del cuerpo social, apropiación que actúa como estructurante de su visión del mundo, de sus creencias y significaciones, de sus esperanzas y expectativas, lo que en general habla de su constitución social como sujeto y de la génesis de su estructura cognitiva. Constitución del sujeto y génesis de la estructura cognitiva que al ser producto de espacios y tiempos de interacción simbólica distintos, remiten a su

(41) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP., 1988, p. 5

(42) Sara Delamont. La interacción didáctica. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1985, pp. 32 - 34.

(43) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP., 1988, p. 6

poner a un sujeto constituido social y cognitivamente de manera diferencial.

Este sujeto heterogéneo es el que accede al ámbito escolar - en el que se expresa pura y llanamente con un hacer específico - que corresponde a la naturaleza histórica de su constitución social y a la carga de significados específica que porta en su estructura conceptual como continente.

El grupo escolar al que acude este sujeto, se presenta entonces como algo caótico, como una entidad sin unidad simbólica y - sin más elementos constantes que la propia arquitectura escolar. Esta pluralidad de haceres que dan cuenta de estructuras cognitivas diversas, es un reto que el maestro debe enfrentar si -- quiere intentar tener éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que necesariamente implica conocer y reconocer por parte del maestro en un primer momento, el contexto social, político, económico y cultural en el que el niño se viene definiendo como sujeto social, como un modo de aproximarse al conocimiento de los contenidos de la estructura conceptual del niño.

Dadas las particularidades de cada sujeto escolar, se hace necesario: Fomentar, provocar y potenciar la interacción de los niños en el grupo con el fin de que sea un elemento socializante y socializado a partir de la externalización e intercambio de - sus propias significaciones y de otros.

Reconocer y promover estos procesos, son importantes para el maestro, puesto que guardan una relación muy estrecha con su -- práctica docente y el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.7 Las analogías y comparaciones favorecen la comprensión de los textos de Ciencias Sociales.

Los textos que se presentan en el libro de Ciencias Sociales, resultan ser complejos para la comprensión de un sujeto escolar de primaria que de acuerdo con la teoría psicogenética de Jean Piaget, se encuentra en el estadio del desarrollo intelectual de las operaciones concretas.

Esta complejidad es producto de la naturaleza de dichos escritos, cuyo contenido refiere a contextos socioeconómicos y culturales cualitativamente distintos tanto en tiempo como en espacio; ajenos al pequeño mundo en que este sujeto interactúa y que lo ha venido conformando. Son complejos también por el uso de conceptos que en algunos casos no tienen referente de significación en su vida cotidiana o en otros tienen un uso distinto en la actualidad del que en el texto se le da.

Estudios realizados respecto a la conciencia que tienen los niños del tiempo y de la historia, han servido de base para explicar el desarrollo del concepto de tiempo histórico. En ellos se ha encontrado que:

El tiempo total experimentado, incluyendo el pasado, el presente y el futuro, todos los cuales están presentes en la mente y afectan a la acción, cambia desde un límite que abarca sólo a ayer, hoy y mañana en los niños de cinco a seis años, a un límite de tres estaciones en el caso de niños de diez a once años, a un límite de tres años en el caso de preadolescentes y, por último, a límites de cinco años del pasado y del futuro cuando se trata de adolescentes"(44)

Para enfrentar el problema de la estimación del tiempo, Jahoda plantea que "sería mejor empezar la historia en el presente, dentro de los límites de la conciencia que tiene el niño de

(44) Universidad Pedagógica Nacional. Antología Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje., México, SEP., 1988, pp. 157 - 158.

su tiempo y luego ir hacia atrás "(45)

Por la naturaleza de los contenidos que vehiculizan dichos - textos y teniendo como objetivo fundamental la búsqueda de signi- - ficado en la lectura de los mismos, es necesario estimular la -- comparación y la analogía entre lo que el texto dice y la reali- - dad en que el alumno vive para apoyar la comprensión que como in- - dica Frank Smith, es la base de todo aprendizaje.

En la tarea de estimular dicha comparación, se deberá partir de dar la palabra a los alumnos, establecer un foro de exposi- - ción de interpretaciones individuales en donde se comente lo que entienden de la lectura, expresen sus dudas, y se aporten mayo- - res referentes que favorezcan la interpretación semántica de los textos. En esta discusión colectiva será posible construir una interpretación que por tener un carácter más social se denomina- - rá grupal.

De acuerdo con Van Dijk, La semántica se refiere no sólo a -- significados generales y conceptuales de palabras, grupos de pa- - labras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos -- significados y la 'realidad'; las denominadas relaciones referen- - ciales"(46)

Para favorecer la interpretación, es decir la comprensión el aprendizaje, se debe hacer referencia constante del entorno del alumno, buscando elementos de relación de la realidad cotidiana de la que forma parte y los contenidos de su libro de texto, pa- - ra hacerlos de esta manera, significativos, pues como lo dice -- Van Dijk, "La asignación de 'unidades' (cosas, propiedades, rela--

(45) Ibidem, p. 158

(46) Teun A. Van Dijk. La ciencia del texto, Barcelona. Ed. Paidós -- 1978. p. 34.

su tiempo y luego ir hacia atrás "(45)

Por la naturaleza de los contenidos que vehiculizan dichos textos y teniendo como objetivo fundamental la búsqueda de significado en la lectura de los mismos, es necesario estimular la -- comparación y la analogía entre lo que el texto dice y la realidad en que el alumno vive para apoyar la comprensión que como in dica Frank Smith, es la base de todo aprendizaje.

En la tarea de estimular dicha comparación, se deberá partir de dar la palabra a los alumnos, establecer un foro de exposi- -- ción de interpretaciones individuales en donde se comente lo que entienden de la lectura, expresen sus dudas, y se aporten mayo-- res referentes que favorezcan la interpretación semántica de los textos. En esta discusión colectiva será posible construir una interpretación que por tener un carácter más social se denomina-- rá grupal.

De acuerdo con Van Dijk, La semántica se refiere no sólo a -- significados generales y conceptuales de palabras, grupos de pa-- labras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos -- significados y la 'realidad'; las denominadas relaciones referen-- ciales"(46)

Para favorecer la interpretación, es decir la comprensión el aprendizaje, se debe hacer referencia constante del entorno del alumno, buscando elementos de relación de la realidad cotidiana de la que forma parte y los contenidos de su libro de texto, pa-- ra hacerlos de esta manera, significativos, pues como lo dice -- Van Dijk, "La asignación de 'unidades' (cosas, propiedades, rela--

(45) Ibidem, p. 158

(46) Teun A. Van Dijk. La ciencia del texto, Barcelona. Ed. Paidós -- 1978. p. 34.

ciones, etc.) de la realidad a realizaciones lingüísticas se llama interpretación" (47). "evidentemente esta interpretación de nominada 'referencial' de frases se basa en la asignación de significados a las oraciones, es decir, en la 'comprensión'"(48).

Se tiene que el conocimiento se vuelve significativo al establecer el niño analogías entre el contenido de su libro y su vida cotidiana. Conocimiento ligado a la experiencia del niño y - ligado también a sus posibilidades de comprensión e interpretación en una relación de interioridad, en donde el niño encuentra su posición entre la información que porta el libro de texto y las situaciones de las que le ha tocado ser partícipe en su vida cotidiana.

(47) Ibidem, p. 34

(48) Ibidem, p. 35

3. ESTRATEGIA DIDACTICA

La estrategia metodológico-didáctica que se propone para abordar a la lectura comentada, está estructurada en seis ejes; estos son: Predicción, de la macroestructura semántica dual individual, a la macroestructura semántica dual grupal, de la microestructura semántica dual individual a la microestructura semántica dual grupal, de la microestructura semántica dual grupal a la macroestructura semántica dual grupal, recuperación y reconstrucción colectiva del texto dual grupal y por último, evaluación.

3.1 La lectura comentada: Una estrategia metodológico-didáctica para la construcción del texto dual grupal

Ejes estructurales:

3.1.1 Predicción.

3.1.1.1 Explorar la estructura cognitiva del niño con el fin de hacer un inventario aproximado de los esquemas de conocimiento que el niño tiene con respecto al tema objeto que trata el texto escrito motivo de lectura y comentario.

3.1.1.2 Se trata de construir una primer imagen del estado conceptual en el que se encuentra el niño, para tomarla como punto de partida del proceso que implica, en un primer momento, la construcción del texto dual individual y en un segundo momento la construcción del texto dual grupal.

3.1.1.3 Ese inventario de esquemas de conocimiento nos dará pauta para conocer las limitaciones conceptuales que se tengan con respecto a la temática específica a abordar en la lectura del texto para pasar a plantear algunas actividades a manera de organizador previo que favorezcan la comprensión del texto y por tanto la inclusión significativa de la nueva información en la estructura conceptual del alumno.

3.1.2 De la macroestructura semántica dual individual, a la macroestructura semántica dual grupal.

Modo de operación:

3.1.2.1 Lectura individual al texto.

3.1.2.2 Escritura en su cuaderno de la macroestructura semántica dual individual.

3.1.2.3 Externalización en forma oral e individual del significado global del texto, a manera de macroestructura semántica dual individual.

3.1.2.4 Discusión colectiva para confrontar las distintas argumentaciones que sostienen a la macroestructura semántica dual individual, que debe hacerse mediante analogías y comparaciones que tengan por objeto la búsqueda de referentes empíricos contextuales que estén semánticamente próximos a la macroestructura dual individual; como una forma dialógica de intercambio de la comprensión global del texto, para hacer la primera aproximación constructiva de la macroestructura semántica dual grupal.

3.1.3 De la microestructura semántica dual individual a la microestructura semántica dual grupal.

Modo de operación:

3.1.3.1 Lectura individual en silencio del párrafo que anteriormente se ha señalado para leer.

3.1.3.2 Escritura de la microestructura semántica dual individual que se ha construido.

3.1.3.3 Lectura grupal por párrafos en donde uno de los alumnos lo hace en forma oral y el resto simultáneamente hace lectura en silencio.

3.1.3.4 Externalización en forma oral e individual del significado específico del párrafo leído y resumido en su cuaderno, como una forma de exponer la microestructura semántica dual individual.

110951

3.1.3.5 Discusión colectiva para confrontar las distintas argumentaciones que presentan los niños con el fin de rectificar, sostener o enriquecer su microestructura semántica dual individual.

Esa discusión colectiva debe hacerse acudiendo a la exposición de experiencias de los alumnos, que estén semánticamente próximas a la microestructura dual individual como forma dialógica y de intercambio para construir las microestructuras semánticas dual grupal.

3.1.4 De la microestructura semántica dual grupal a la macroestructura semántica dual grupal.

3.1.4.1 Búsqueda de congruencia semántica entre la microestructura semántica dual grupal del párrafo y la primera aproximación constructiva de la macroestructura semántica dual grupal que se registró por escrito en el cuaderno de los alumnos.

3.1.4.2 Repetir este proceso constructivo en cada uno de los párrafos que integran al texto escrito objeto de lectura.

3.1.5 Recuperación y reconstrucción colectiva del texto dual grupal.

Modo de operación:

3.1.5.1 Participación libre de los elementos del grupo.

3.1.5.2 Cada elemento que aporte una idea enfocada a la reconstrucción del significado del texto, la anotará en el pizarrón, para ponerla a consideración del grupo.

3.1.5.3 Las participaciones serán tantas como se considere conveniente, es decir, que permitan la mayor reconstrucción de significado del texto leído y que darán forma a lo que en esta propuesta metodológica se plantea como texto dual grupal.

3.1.6 Evaluación.

3.1.6.1 A nivel grupo se basará en el texto dual grupal que colectivamente se ha construido.

3.1.6.2 Para la evaluación individual se solicitará a los alumnos que elaboren un escrito, mismo que se supone incluirá algunas ideas que contempla el texto dual grupal, pero que serán reelaboradas a nivel individual. Además se hará una revisión de las notas que de manera individual se fueron tomando durante todo el proceso.

La participación en el comentario de la lectura, es decir, la exposición oral ante el grupo de la macroestructura semántica dual individual y de la microestructura semántica dual individual, es un factor muy importante que se ha de considerar en la evaluación del alumno.

Se quiere advertir, que esta forma de intervención pedagógica se orienta a promover nuevas formas para comprender la lectura que se hace a los textos escritos que portan los libros de texto de Ciencias Sociales, pero también puede ser aplicable a los libros de texto de las otras áreas de conocimiento del currículo escolar así como también a otros textos que no gozan de la legitimidad suficiente para circular en el espacio escolar.

3.2 Teoría y estrategia didáctica: su relación.

El análisis que se hace en este apartado, toma como punto de partida los elementos explícitos en el marco teórico de este trabajo, ya que a partir de ellos se da una explicación de la estrategia didáctica, aclarando en qué sentido y en qué forma se expresa dicha teoría en la estructuración de la alternativa metodológica que hoy se plantea y pone a consideración.

En lo que se refiere a la concepción de aprendizaje que permea en esta estrategia, se ha retomado el modelo de aprendizaje significativo por recepción que plantea Ausubel.

En el primer eje estructural de la estrategia, denominado predicción, se trata de hacer una aproximación al conocimiento

de la estructura cognitiva, de revisar el estado conceptual de los alumnos, para conocer las limitaciones que se tengan en relación con la temática específica que se aborda en la lectura del texto. Posteriormente se realizarán actividades de comparación y ejemplificación de los conceptos que los alumnos no manejen. Estas actividades se efectuarán a manera de organizador previo.- Todo ésto se orienta a que el aprendizaje de materiales nuevos, de naturaleza verbal escrita, sea significativo, es decir, que se establezca relación sustancial entre los contenidos que en su estructura conceptual portan los alumnos y el nuevo material objeto de conocimiento.

Se ha planteado en el marco teórico, Ausubel sostiene que - "La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (ut suprap.30). Además se agrega otra idea que desde el punto de vista de Ausubel, es un resumen de toda la psicología educativa; esta es: " el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese ésto, y enséñese consecuentemente" (ut supra P.31).

El mismo autor considera que es necesario para que se de el aprendizaje significativo, que el sujeto cuente con una especie de inclusores que vienen a ser los antecedentes básicos de carácter conceptual que funcionan como condición previa para la recepción, comprensión e incorporación de una nueva información. Recomienda Ausubel, que a falta de esos inclusores es necesario suplirlos a través de organizadores previos.

El sujeto escolar (alumno) en el marco teórico de este -- trabajo, se ha definido como sujeto social, histórico y heterogéneo, quien porta una estructura cognitiva cuya génesis se explica a partir de las significaciones que ha construído en sus relaciones con otros sujetos en tiempo y espacio específicos.

En la estrategia metodológica se parte de reconocer en el alumno a un sujeto que en su estructura cognitiva porta esquemas de conocimiento que ha construido y que de alguna manera, guardan relación con la temática a analizar en la lectura. Se considera que por ser un sujeto heterogéneo, puede exteriorizar y socializar comentarios con base en su experiencia e historia personales. Se pretende capitalizar esos comentarios para que sirvan como referentes conceptuales que permitan llegar a construir un aprendizaje significativo de los contenidos de los libros de texto de Ciencias Sociales.

Los elementos teóricos de Frank Smith, Paulo Freire y Goodman, se retoman cuando se plantea la necesidad de revisar los esquemas de conocimientos que el niño tiene respecto al tema objeto de estudio y que son básicos para que se de la comprensión en la lectura. En términos de Smith, esos esquemas de conocimiento se denominan información no visual, en Freire, lectura del mundo y en Goodman, información sintáctica y semántica.

Otro elemento teórico retomado de Goodman, es lo que plantea como texto dual, para referirse a ese texto que el lector construye del texto leído y es distinto para cada lector.

Precisamente, con esta estrategia metodológico didáctica, se pretende llegar en un primer momento a la construcción del texto dual individual, y en un segundo momento, a la construcción de un texto dual grupal, con la mediación de la discusión colectiva.

En los ejes estructurales dos, tres y cuatro de la estrategia, se han utilizado los términos macroestructura semántica y microestructura semántica. Estos han sido retomados de la teoría de Van Dijk, quien define a las macroestructuras como "La reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso" (ut supra p. 38). El segundo eje estructural del plante

miento metodológico, denominado de la macroestructura semántica dual individual a la macroestructura semántica dual grupal, bajo el supuesto de que el niño ya en ese momento cuenta con elementos conceptuales próximos al contenido del material objeto de lectura y comprensión, se orienta a la reconstrucción global del significado del texto leído a nivel individual y posteriormente a nivel grupal.

El mismo autor concibe a las microestructuras semánticas - como "la estructura de las oraciones y relaciones de coherencia entre las mismas" (ut supra p.38). En el tercer eje estructural de la estrategia metodológica, denominado de la microestructura semántica dual individual a la microestructura semántica dual grupal, el análisis semántico ya no es global como en la macroestructura, ya que la microestructura semántica alude a la construcción de significado de unidades materialmente menores - que el texto ^{total} total, es decir, se analizan semánticamente uno a uno los párrafos que estructuran el escrito.

En un primer momento el niño a partir de la lectura individual del párrafo, anotará en su cuaderno lo que haya interpretado a manera de microestructura semántica dual individual, para después, ponerla a consideración del grupo, que una vez integrada a las microestructuras semánticas duales individuales que sus compañeros externalicen, se construye la microestructura semántica dual grupal.

En la interpretación que por parte de la Ppcilem se hace de la teoría de Van Dijk y que forma parte del marco teórico de este trabajo, se menciona que en el proceso de comprensión de un texto leído y con la mediación de las macrorreglas, el niño lector formula proposiciones que pueden ser: idénticas equivalentes, agregadas y extratextuales. Las proposiciones idénticas y equivalentes las formula el niño al abstraer y generalizar la información del texto. En esta estrategia metodológica

se estimula al alumno a que formula diversas proposiciones que coadyuvén a la comprensión semántica del texto, tanto a nivel global como a nivel local, es decir, en los niveles de macroestructuras y microestructuras semánticas.

Lo anterior se hace con el objeto de favorecer la comprensión del texto escrito. En esta estrategia, en la parte que corresponde a la discusión colectiva, se estimula a los alumnos a acudir a su experiencia personal con el fin de buscar referentes que semánticamente se encuentren próximos al contenido del texto. Cuando los alumnos comentan estas experiencias, están formulando proposiciones agregadas y proposiciones extratextuales.

La estrategia se desarrolla en un ir y venir del trabajo individual al trabajo grupal y del grupal al individual, como una forma de reconocer al trabajo individual como punto de partida para la construcción del conocimiento y al trabajo grupal como forma de enriquecimiento e intercambio de experiencias. Para explicar la importancia del trabajo en grupo que en esta propuesta se re-eleva como algo crucial, se ha retomado el punto de vista que sobre este particular han expresado autores como Piaget, Ausubel, Kamii y Martiniano Arredondo.

El tipo de conocimiento que con esta estrategia se pretende construir, es el que Verónica Edwards define como conocimiento situacional, dado que la participación de los alumnos está orientada a la búsqueda de significado, que es conquistado en la medida que el niño compromete su historia personal y sus estructuras en la interacción con el texto escrito.

Este mismo apartado puede funcionar como una evaluación a la congruencia interna del trabajo.

4. METODOLOGIA

En esta propuesta pedagógica, la ruta metodológica construida durante su elaboración, se definió con los elementos que de manera general se enuncian enseguida:

- Localización de una situación problemática que desde la experiencia e intereses investigativos propios, se consideró interesante de analizar. Esta problemática refiere de manera general a la situación de validación que por parte de los docentes se ha construido con respecto al área de conocimiento de Ciencias Sociales y que afecta en la práctica educativa de la escuela primaria. De manera específica se retoma el análisis de las técnicas a las que de manera constante se recurre para la enseñanza de los contenidos curriculares del área en cuestión concretamente se revisa críticamente a la lectura comentada como estrategia metodológica, la orientación teórica que subyace a la práctica que de ella se realiza y la actuación de maestro y alumnos en la misma.

- Explicación de la problemática, con base en la experiencia personal y algunos elementos teóricos incorporados durante los procesos de discusión colectiva e intercambio simbólico grupal de los que la autora de la presente participó como alumna, durante su estancia en la unidad 251 de la Universidad Pedagógica Nacional. Otros elementos teóricos han sido retomados de autores que tienen producción relacionada con la temática tratada en el presente trabajo.

- Reconceptualización teórica de algunos elementos que intervienen y definen el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como sujeto educativo, grupo escolar, concepción de lectura, proceso de comprensión de la misma, concepción de aprendizaje, conocimiento escolar, que sirvieron de sustento teórico para la elaboración de el procedimiento alternativo planteado para supe

rar la problemática analizada.

- Planteamiento de una sugerencia Teórico-metodológico-didáctica para el abordaje de los contenidos de aprendizaje de -- las Ciencias Sociales, mediante la lectura comentada orientada hacia la construcción del texto dual grupal.

Cabe aclarar que fueron de mucho valor las orientaciones - que desde la asesoría se dieron. Estas se han considerado como determinantes para la concreción de la presente propuesta y se experimentaron como espacios de intercambio teórico-conceptual, de aclaración de dudas, de compromiso investigativo, de estructuración y reestructuración de puntos de vista.

CONCLUSIONES

Comprender la lectura es un proceso complejo, conocerlo es un reto para la inteligencia humana. Enfrentarlo implica una serie incalculable de aproximaciones sucesivas.

En este trabajo se han mencionado algunos elementos que intervienen en ese proceso. Los que son la base de una intervencción pedagógica que aquí se ha propuesto, para facilitar la comprensión de la lectura de los libros de texto de la escuela primaria, con orientación particular a los de Ciencias Sociales.

Por hoy se tiene la certidumbre teórica de que a partir -- del texto dual individual que construye el sujeto al interac- - tuar con un texto es posible la construcción del texto dual grupal como producto de la puesta en común de saberes e interpretaciones individuales a través de la interacción que establecen - entre sí los sujetos del grupo escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, David et. al. Psicología Educativa. México, Ed. Trillas 2da. ed., 1987. 623 p.
- CAIVANO, Frabricio et. al. 15 personajes en busca de otra escuela Barcelona, Ed. Laia, 1984. 233 p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, - Ed. Trillas, 2da. ed.
- DELAMONT, Sara. La interacción Didáctica. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1985. 191 p.
- FREIRE, Paulo. "La importancia del acto de leer": en Ladrón de - Guevara Moisés. La Lectura. México, SEP.-Cultura, Ed. Caballito, 1985. 159 p.
- GUAJARDO, Eliseo y colaboradores. Ppcilem. México, D.G.E.E. 218 p.
- GUTIERREZ OLVERA, Arturo. Las Ciencias Básicas y las Ciencias - Sociales en la práctica docente del bachillerato de la UAS. (Tesis de Maestría). México, CISE-UAS, 1988.
- KAMII, Constance. La Autonomía como finalidad de la educación. - Chicago, Universidad de Illinois, 52 p.
- RODRIGUEZ, María Elena. Los textos en el entorno escolar. Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1988
- Secretaría de Educación Pública. Libro para el Maestro, Quinto - Grado. México, SEP. 1982. 298 p.
- Secretaría de Educación Pública. Libro del Maestro, Sexto Grado. México, SEP. 1983. 345 p.
- SEP-OEA. La Comprensión de la referencia en la lectura y escritura. México, D.G.E.E. 1988. 291 p.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. México, Ed. Trillas, -- 1983. 272 p.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Arataia. México, Ed. UAS. 1989. 40 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. Antología Análisis de la práctica docente. México, SEP. 1986. 223 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, SEP. 1988. 264 p.

- Universidad Pedagógica Nacional. Antología La Matemática en la -
Escuela. México, SEP. 1988. 330 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. Antología Lo Social en los pla-
nes de estudio de la educación preescolar y primaria. Mexi-
co, SEP. 1988. 267 p.
- Universidad Pedagógica Nacioanl. Antología Medios para la ense--
ñanza. México, SEP. 1987. 321 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. Antología Pedagogía: La prácti-
ca docente. México, SEP. 1985. 121 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. Antología Planificación de las
actividades docentes. México, SEP. 1987
- Universidad Pedagógica Nacioanl. Antología Sociedad y trabajo de
los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México,
SEP. 1988. 443 p.
- Universidad Pedagógica Nacioanl. Antología Teorías del Aprendizaje. México, SEP. 1986 450 p.
- VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del texto, un enfoque interdiscipli-
nario. Barcelona, España, Ed. Paidós Comunicación, 1983 -
283 p.
- VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. México,-
Siglo XXI 2da. Ed., 1983