

psicología educativa

El presente manual es producto de la experiencia, desarrollada durante muchos años, para lograr el entrenamiento de profesores de educación básica. Durante estos años, se probaron múltiples formas de entrenamiento que se enfocan en algunos métodos didácticos, formas de la evaluación y los elementos necesarios e implicados para un adecuado desarrollo y formación psicológica de los alumnos. Se expone también el resultado de varios estudios cuya pregunta central fue averiguar en qué medida los materiales presentados por medio de computadoras facilitan el aprendizaje a un estudiante promedio y los diversos aspectos que permiten una actividad más sistemática en relación a la actividad cotidiana de una escuela.

Para esta segunda edición se agregó la descripción pormenorizada del Plan Didáctico que desde hace varias décadas da un sello de distinción a la Escuela Activa Integral, A. C. y tiene como objetivo que cada alumno aprenda distintos tipos de habilidades importantes para la superación personal y académica.



Julio Varela Barraza
Américo Ríos Checa

Psicología educativa

Lecturas para profesores de educación básica

psicología educativa

Lecturas para profesores
de educación básica

Julio Varela Barraza
Américo Ríos Checa

Escuela Activa Integral

PSICOLOGÍA EDUCATIVA
Lecturas para profesores
de educación básica

PSICOLOGÍA EDUCATIVA
Lecturas para profesores
de educación básica

JULIO VARELA BARRAZA
AMÉRICO RÍOS CHECA



Segunda edición, 2014

D.R. © 2014 Escuela Activa Integral, A. C.
Dr. Romero 21, Pte.
Col. Gabriel Leyva
80030 Culiacán, Sinaloa

ISBN: 978-607-9371-14-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

CONTENIDO

Prólogo a la segunda edición	7
------------------------------------	---

Introducción.....	9
-------------------	---

Sección I. Módulos de Psicología Educativa

Módulo 1. ¿Qué es el comportamiento?.....	13
Módulo 2. Definiciones y criterios conductuales.....	21
Módulo 3. Análisis comportamental: estímulo, respuesta y consecuencia . . .	33
Módulo 4. Procedimientos de reforzamiento	39
Módulo 5. Procedimientos básicos para el aprendizaje	45
Módulo 6. Procedimientos correctivos. Primera parte	63
Módulo 7. Procedimientos correctivos. Segunda parte.....	73
Módulo 8. Sobre la competencia vs. Competitividad; Responsabilidad; Derechos y Obligaciones; Libertad y disciplina	79
Módulo 9. La psicología conductual.....	89
Módulo 10. Programas conductuales.....	97
Módulo 11. La evaluación educativa.....	107

Sección II. Notas respecto a ...

1. ¿Qué sentido tiene el uniforme escolar?.....	145
2. Viejos y nuevos métodos de la educación: ¿Somos más eficientes? . . .	151
3. ¿Cuál es el papel del profesor ante la religión, los partidos políticos, y los valores morales en la educación básica?.....	153
4. Las cuentas de vidrio en la educación actual	155
5. La educación física y deportiva: ¿por qué son importantes?	159

6. La importancia de la enseñanza de los valores: responsabilidad compartida.	163
7. Letra manuscrita y el énfasis en la enseñanza de la ortografía.	177
8. La comunicación electrónica y el desarrollo psicológico del ser humano en el siglo XXI	191
9. La responsabilidad conjunta del maestro y de los padres en la educación	197
10. ¿Cuál es el papel de los padres en la educación de los hijos?	199
11. Moldeando la personalidad de los niños en casa	201
12. Las vacaciones de verano: anheladas y temidas	203
13. Algunas prácticas en desuso: ¿eran malas?	205
14. La importancia de la lectura de cuentos	209
15. Contribuyamos para el aprendizaje de una mejor convivencia social	211
16. Programa Autonomía.	213
17. Impacto de la tecnología en las nuevas generaciones	215
18. Lectura en casa	237
19. Uso del diccionario: conociendo el significado de palabras polisémicas	241
20. Hacia la independencia del alumno: hábitos de organización	243
21. Relación Profesor-Alumno en la escuela	253
22. Disposición del mobiliario escolar en los salones de clase	277

Sección III. Plan didáctico. Habilidades focales y parametros

Introducción.	283
I. Reporte de investigación	285
II. Comentario de noticias	297
III. Trabajo libre planeado.	307
IV. Paseos o visitas de aprendizaje	313
V. Asamblea grupal	317
VI. Conferencia	325
VII. Trabajo individual.	335
VIII. Proyección.	337
IX. Trabajo grupal	339
Referencias.	341

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

La primer edición de este libro fue una tarea que asumí personalmente dado que consideraba que podía tener buenos resultados al contar con un ejemplar que recabara no sólo los módulos elementales para la educación básica dirigidos a profesores sino también un conjunto de notas respecto a diversos aspectos que, sin constituir módulos independientes, diesen cuenta de aspectos muy diversos relacionados a la educación y que en más de una ocasión, compete a los padres de familia. Tal es el caso de la utilidad de contar cuentos, la enseñanza de la religión y la política, entre otros aspectos.

Durante los años transcurridos a partir de su publicación surgieron algunos aspectos que se retoman en esta segunda edición y que describo con detalle dada la importancia de ellos. Como se declara en la introducción, este libro es utilizado para apoyar el entrenamiento de los profesores de primer ingreso a la Escuela Activa Integral, A. C. Dicha preparación es monitoreada por los psicólogos de dicha escuela quienes evalúan el entendimiento logrado. La mayor parte de los problemas reportados eran concernientes al tercer módulo. Debido a esto, para esta segunda edición se reescribió dicho material, esperando que ahora sea más claro pero esto, queda a criterio de los profesores y del público en general.

El segundo elemento provino de una preocupación personal derivada de varios estudios que realicé junto con varios colaboradores. La pregunta central de esa investigación fue averiguar en qué medida los materiales presentados por medio de computadoras facilitan el aprendizaje a un es-

tudiante promedio. Los resultados generales no apoyaron la idea generalizada de que dichos medios per se, son una ventaja aunque la moda es que las escuelas ofrezcan computación e internet como una de sus ventajas. Lo que se sabe es que dichos medios *no han sido evaluados sistemáticamente*, sus virtudes se han asumido acríticamente pero sus efectos adversos son altamente preocupantes. Este aspecto fue comentado en una reunión con padres de familia quienes solicitaron que se hiciera formal la proposición de qué hacer con esos medios y por ello, Guadalupe Diez de Sollano, Américo Ríos y yo escribimos un trabajo que se presenta en este libro.

El tercer aspecto novedoso es obra de Américo Ríos quien, después de 10 años de experiencia continua en la educación básica, expone diversos aspectos que permiten una actividad más sistemática en relación a la actividad cotidiana de una escuela. Sin duda sus planteamientos serán de beneficio para más de un educador.

Finalmente, se agregó la descripción pormenorizada del Plan Didáctico que desde hace varias décadas da un sello de distinción a la Escuela Activa Integral, A. C. Dicho plan, ambicioso, tiene como objetivo que cada alumno aprenda distintos tipos de habilidades que son importantes para la superación personal y académica. Estos son los grandes cambios pues el resto de los módulos y notas, relativamente son los mismos.

Por último, agradezco a Loreto Santé, José Manuel del Valle (Contextos.org) y a Jorge Campo (Autismoaba.org) haber incluido la primer versión de este libro en la internet en forma gratuita, haciendo posible que esa obra sea conocida y utilizada por diversas personas cuyo deseo es el que motiva esta nueva edición: saber educar para educar mejor.

Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, marzo de 2014
Julio Varela

INTRODUCCIÓN

El presente manual es producto de la experiencia, desarrollada durante muchos años, para lograr el entrenamiento de profesores de educación básica. Durante esos años, se probaron múltiples formas de entrenamiento que se enfocan en algunos métodos didácticos, formas de la evaluación, y los elementos necesarios e implicados para un adecuado desarrollo y formación psicológica de los alumnos. Independientemente de las formas de entrenamiento empleadas, era patente que se carecía de un texto dirigido a profesores de educación básica y por ello, era sumamente difícil dar un entrenamiento adecuado y oportuno a todos y cada uno de los profesores que ante la inevitable rotación de personal, ingresaban a la escuela una vez iniciado el ciclo escolar.

Elaborar un texto propio era lo indicado pero su realización parecía muy lejana debido a múltiples factores. Con la ayuda de la tecnología computarizada y estos años de experiencia, en 1989 se comenzó a desarrollar el presente texto mismo que debería satisfacer las necesidades básicas de entrenamiento basado en la concepción de módulos que estuviesen secuenciados. De esta manera, se elaboraron en primer instancia ocho módulos básicos referentes al concepto de comportamiento, definición de criterios conductuales, la identificación de los elementos intervinientes en un episodio, procedimientos de reforzamiento y correctivos. Gracias a comentarios de muchos profesores y directivos entre los que destaca Arcelia Ramos, se hizo factible la detección de otras necesidades que impulsó la redacción de otros tres módulos relativos a aspectos sociales del comportamiento e instrucción, la elaboración de programas conductuales

y el concerniente a la evaluación. Una primera versión de este texto se ha empleado desde 1993.

En la Segunda Sección se agregan algunas reflexiones sobre diversos aspectos que atañen a los profesores, a los padres de familia o a ambos. Entre estas reflexiones se encuentra la razón de la existencia del uniforme escolar; el papel del profesor ante la enseñanza de la religión y política; el engañoso ingreso de computadoras en escuelas y hogares; la importancia de la educación física; sobre la enseñanza de los valores; el uso de la letra manuscrita; la enseñanza de la ortografía; y distintas prácticas que se sugieren a los padres de familia.

Confiamos que las prácticas y conocimientos aquí descritos, lleguen a formar parte del estilo formativo que debe caracterizar a todo profesor preocupado por ofrecer una educación formativa centrada en la formación y participación del alumno.

Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, junio de 2007

Julio Varela

SECCIÓN I
MÓDULOS DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MÓDULO 1

¿QUÉ ES EL COMPORTAMIENTO?

El término comportamiento al emplearse como sinónimo de conducta, muchas veces la usamos cuando nos queremos referir a la disciplina de alguien. Por ejemplo, podemos observar que para solicitar un trabajo o entrar a una escuela, se requiere una de carta de “Buena conducta” lo cual implica que la persona sea disciplinada, respetuosa de las reglas y normas establecidas por la sociedad en la que se desenvuelve.

Debido a que la palabra conducta es sinónimo de comportamiento, en este texto, se ha preferido emplear *comportamiento* para referirse a lo que una persona hace. Este es el significado de comportamiento que nos interesa y en el que se enfoca esta obra y así, evitar las confusiones que puede generar el término conducta con el significado “disciplina”.

La ciencia que estudia el comportamiento de las personas es la psicología y como tal, pretende llegar a una explicación del mismo. Es preciso aclarar que la Psicología, como una ciencia relativamente joven, aún no tiene una explicación completa ni unificada, de ahí que en la actualidad existan diferentes enfoques o teorías que pretenden explicar el comportamiento humano. Esto se hace más claro en el Módulo denominado «Psicología Conductual».

¿Todo lo que hace una persona es comportamiento? La respuesta es sí, pero debemos distinguir los distintos niveles que pueden considerarse. Por ejemplo, desde el campo de la física podemos observar que se habla del *comportamiento* mecánico de la estructura ósea o bien que un radical es un grupo de átomos que constituyen la parte negativa de algunas mo-

lécúlas y que se *comporta* como una unidad en una reacción química que ocurre en el organismo de una persona. Aun más, mediante una prueba de esfuerzo, el médico puede verificar cuál es el *comportamiento* del sistema circulatorio con especial énfasis en las áreas cerebrales y cardiales. Podemos notar entonces que existen diversos niveles de análisis del comportamiento de un individuo y que definen los campos de estudio de diferentes ciencias como son la física, la química y la biología. ¿Cuál es el comportamiento psicológico? En términos generales éste puede ser definido como toda interacción aprendida (relativamente variante) entre el individuo y el medio que le rodea.

Nuestra atención debe centrarse en las dos palabras «interacción aprendida». En estricto sentido, nadie aprende a respirar aunque sí constituye una interacción del individuo con su medio. Pero esta forma básica de reaccionar que es respirar, no necesariamente implica que el niño sea capaz de hacerlo sincronizadamente como cuando se nada, se corre o se canta. Estas *formas* de respirar, podemos conceptualizarlas como aprendidas. Por otro lado, en condiciones normales todos los infantes realizan vocalizaciones y balbuceos independientemente del país o región en la que hayan nacido, pero esto no significa que sepan hablar el idioma de sus padres. Cuando lo haga, se dice que el niño aprendió a hablar. En el mismo sentido, cualquier infante biológicamente sano, es capaz de ver y oír pero no significa que sepan mirar una obra pictórica y escuchar diferenciando distintos géneros musicales. Un niño de 6 meses, por ejemplo, es incapaz de distinguir entre un cuadro de Murillo y otro de El Greco o bien, tampoco puede diferenciar un concierto para violín de Vivaldi de un waltz de Strauss.

De acuerdo a los ejemplos anteriores, podemos definir que para que una persona pueda respirar sincronizadamente, hablar, mirar y escuchar, requiere aprender a hacerlo, por tanto podemos definir que estos comportamientos son de tipo psicológico. Es importante aclarar que el aprendizaje es estrictamente individual e histórico. Al referirnos a la individualidad, queremos indicar que el hecho de que un niño en particular hable, no necesariamente quiere decir que todos los niños de esa misma edad van

a hablar como lo hace el primero. Lo histórico se refiere a que dado que el aprendizaje es individual, todas las interacciones que va experimentando el individuo particular, constituyen su propia historia individual. De esta forma, es explicable que los niños y las personas en general sean capaces de hacer actividades distintas, incluso viviendo en la misma ciudad, teniendo la misma edad o perteneciendo a la misma familia, incluso siendo gemelos. Cada uno de los individuos experimenta y aprende de situaciones particulares en momentos y tiempos diferentes, dadas sus circunstancias específicas.

Consideremos dos aspectos que muchas veces surgen al dudar del papel de la historia en cada individuo. Posiblemente hayamos escuchado relatos fantásticos de gemelos que aun viviendo en países diferentes, llegan a hacer las mismas cosas. Estos relatos se ponen como ejemplo para argumentar el papel «indiscutible» que tiene la herencia biológica en las características que se consideran psicológicas como es el carácter y la personalidad, entre otros. Como puede considerarse, si los gemelos viven en lugares diferentes, su historia individual debería ser diferente. ¿Cómo se explica que ante historias tan diferentes los gemelos pueden ser iguales? Como contraargumento, en primer lugar debemos considerar que también existen ejemplos, mucho más frecuentes, de gemelos que viviendo en el mismo hogar son muy diferentes. En este caso podemos preguntar: ¿Cómo se explica que ante historias «iguales» los gemelos pueden ser tan diferentes? Si la genética es indiscutible, debería ser patente en todos los gemelos, no solamente en algunos, especialmente en aquellos que se muestran como «prueba irrefutable».

Podemos considerar un segundo aspecto que da fuerza al argumento de la historia individual. Supongamos que dos gemelos, Gangolfo y Maturino, son alimentados en el mismo horario, se les duerme a la misma hora, se les viste de la misma manera, se les habla y trata con el mismo cariño y amor, etc. Una primer diferencia que forma parte de su historia individual es que Gangolfo tiene un hermano que se llama Maturino, y es obvio que no tiene un hermano que se llama Gangolfo. Pero Maturino sí tiene un hermano que se llama Gangolfo aunque no tenga un hermano

que se llame Maturino. Al afirmar que se les alimenta en el mismo horario, eso no implica que los dos, Gangolfo y Maturino tengan exactamente el mismo nivel de hambre (estado de privación) y que acepten o busquen exactamente de la misma manera el seno de su madre que los alimenta. En todo caso: ¿qué le ocurre a Gangolfo cuando Maturino se enferma? ¿Gangolfo también padece lo mismo que su hermano? Decir que se les duerme en el mismo horario, es sólo una forma de hablar pero en realidad, uno se dormirá antes que el otro y cuando ambos estén dormidos ¿tienen el mismo sueño en los mismos momentos y se despiertan exactamente a la misma hora? Vestirlos de la misma manera también es una forma de hablar pero que implica acciones distintas para cada uno de los gemelos. Mientras la madre le pone los calcetines a Maturino ¿También se los está poniendo a Gangolfo? Decir que a los hijos se les trata con el mismo cariño y amor es una fórmula social que, aun cuando fuera cierta, en los actos concretos no implica que se hagan las mismas cosas en los mismos momentos con los dos gemelos. Es común que un gemelo se queje con su padre de que su hermano es el favorito de su madre y esto implica experiencias personales que van conformando historias diferentes. Para terminar, si se cree que la herencia genética determina las características psicológicas, a ambos gemelos les deberían gustar las mismas mujeres, estudiarían la misma carrera, les gustaría la misma música, leerían lo mismo, etcétera.

Retomando el argumento de que el comportamiento psicológico es aprendido, una forma en la cual podemos verificar si el comportamiento es o no psicológico, puede realizarse si pedimos a un niño de muy corta edad que haga algo o lo exponemos a una situación en la que debe de hacer eso que nosotros tenemos duda si es o no un comportamiento psicológico. Así, por ejemplo, si el médico pincha levemente la piel de un niño para inyectarlo, éste llorará o moverá su brazo *después* del pinchazo. Este es un comportamiento biológico en tanto que siempre ocurre y esto sucede después del pinchazo. Si la misma operación la efectúa con otro niño, de por ejemplo 2 años, es muy posible que el niño al ver el objeto con que se pretende inyectarlo, retire su brazo *antes* de que lo pinche. Este comportamiento de ver el objeto y retirar su brazo antes de que lo pinchen, indudablemente es de

tipo psicológico pues requiere de experiencias anteriores. Lo mismo puede ocurrir con la flama de un encendedor. El niño pequeño posiblemente trate de coger el encendedor prendido y retirará rápidamente la mano después de sentir el calor intenso. Dicha reacción es biológica puesto que siempre que se trate de coger la flama, el niño responderá de la misma forma después de sentir el calor intenso. Es probable que el niño de dos años ya no aproxime la mano pues ya aprendió que si lo hace, se causará dolor y posiblemente una quemadura. Otro ejemplo lo tenemos en el supuesto caso de que, con el mismo tono de voz que normalmente se usa, pidamos a uno de los padres que le diga a su hijo de seis meses que su tía favorita acaba de perder un millón de pesos en la bolsa de valores. La respuesta del infante será semejante a aquella en la cual se le hable al niño de lo que va a comer a medio día. Este mismo caso posiblemente sería semejante con el de dos años pues éste posiblemente aun no pueda responder en forma específica ante lo que se le dice pues no tiene idea de lo que es esa cantidad de dinero. Estos ejemplos pretenden ilustrar que aprender a reaccionar puede consistir en acciones muy sencillas (no tocar la flama) o complejas como es el responder ante la supuesta pérdida de la tía.

Comúnmente existe la creencia de que los niños pequeños entienden mucho o casi todo lo que sus padres les dicen. La mayor parte de las veces, esto puede no ser cierto, sobre todo si los niños aún no han aprendido a hablar y escuchar correctamente todo lo que se les dice. Es cierto que el niño está aprendiendo a hablar y a escuchar, y en la medida en que eso ocurre, él podrá entender de manera gradual lo que se le dice. Posiblemente esto quede más claro con una analogía. Supongamos que una persona repentinamente tiene que irse a vivir a la ciudad de Ankara en Turquía. Ahí todas las personas le hablarán diariamente en turco. ¿Cuándo llegará a entender todo lo que le digan? Además, siguiendo nuestra analogía, supongamos que la persona nunca antes tuvo oportunidad de aprender palabra alguna en dicho idioma. ¿Podrá entender el turco? De la misma manera, ¿En qué se basa la afirmación de que los padres creen que su hijo les entiende a ellos? Incluso, considerando que la persona que cambia de ciudad puede tener muchos conocimientos, algunos creerían que tardaría

menos tiempo en aprender el turco comparado con el tiempo que tardaría el niño en hablar el idioma de sus padres ya que además, el niño no está completamente desarrollado en términos biológicos.

Para un profesor es muy importante tener claro que el admirar un paisaje, apreciar la música, tener una actitud positiva hacia los demás, estar motivado para aprender, conservar una buena disciplina, correr sincronizadamente, elaborar cuidadosamente sus trabajos, ser emprendedor, mostrarse amable con los demás, respetar a sus compañeros y muchos otros comportamientos son aprendidos, *no son innatos*. No debe esperar a que surjan de manera espontánea suponiendo equivocadamente que son heredados. De la misma manera, afirmamos que muchos de los aspectos negativos de una persona como son la indolencia, apatía, el desgano, la indisciplina, rebeldía, la tendencia a burlarse de los demás, la envidia, el egoísmo, etc., también son aprendidos. La gran ventaja de este enfoque de la psicología, es considerar que dichos comportamientos pueden cambiarse mediante intervenciones específicas.

Otro aspecto importante para el profesor, es saber que la capacidad física de un alumno está basada en sus características físico-corporales en lo cual, el factor hereditario sí es fundamental. Por tanto, si un alumno es alto o bajo de estatura, obeso, de reflejos lentos, etc. tales características no son modificables mediante la educación pero sí es formable la manera en la cual el alumno reaccione, dadas sus propias características personales. Esta es una labor que depende en gran medida y en primer lugar, de la guía de sus padres y en segundo término, de los profesores que son complemento de la educación que se brinda en el hogar.

En resumen, los siguientes aspectos nos permiten distinguir de manera sencilla qué comportamiento es psicológico y cuál no lo es.

1. El comportamiento psicológico es modificable

A diferencia del comportamiento biológico que difícilmente puede ser cambiado, el comportamiento psicológico se puede modificar. Este es el caso de la mayor parte de las actividades del ser humano y que son objeto

de innumerables comportamientos que los adultos pretenden enseñar a los menores.

2. El comportamiento psicológico es aprendido

Este aspecto es fundamental ya que si es modificable, es precisamente porque ha sido aprendido o puede aprenderse.

3. La interacción psicológica que se establece entre el individuo y el medio es una relación de posibilidad

Siempre que se presente una luz intensa ante los ojos de cualquier persona vidente, el iris se contraerá independientemente de los esfuerzos que realice una persona para que ello no ocurra y sin importar dónde esté la persona. Las interacciones físicas, químicas y biológicas de una persona son inmodificables y en este sentido, siempre que se presente el factor estímulo responsable, siempre se tendrá la misma respuesta, excepto en los casos en que haya una alteración fisiológica. En cambio, en una interacción psicológica ante la presentación de un factor de estímulo, la persona puede o no responder. Por ejemplo, si se pide a alguien que diga su nombre, es posible que la persona diga su nombre y en este caso sí es importante la situación en que ocurre. Si un profesor le pregunta el nombre a un alumno, casi sin duda éste responderá. Pero si dicho profesor se para en la esquina de una calle y le pregunta a un niño que se encuentra, cómo se llama, éste puede o no responder y, en los violentos tiempos modernos, lo más probable es que el niño no responda y eche a correr.

En el caso del comportamiento psicológico, ante la presencia del factor estímulo responsable, es *posible* que ocurra o no la respuesta aun en condiciones “normales”. Ambas posibilidades ocurren por ejemplo, cuando saludamos en voz alta a una persona. Si cuando saludamos, estamos a una distancia relativamente corta, sin duda alguna la persona nos habrá oído. El saludo es el factor estímulo para la persona que saludamos y esto produce la respuesta auditiva de la persona saludada. Dicha respuesta, siendo de tipo biológico, necesariamente ocurre pero, aunque la persona nos haya oído, puede no contestar debido a que no nos escuchó por estar

absorta en alguna otra actividad. El comportamiento de responder a un saludo es posible que se presente, pero no ocurre necesariamente como es el caso de los comportamientos que ocurren ante la presentación de un estímulo de tipo físico, químico o biológico, antes aludidos.

MÓDULO 2

DEFINICIONES Y CRITERIOS CONDUCTUALES

En el campo de la educación y podríamos decir que en la comunicación en general, es muy importante ser claros en nuestra expresión. Es frecuente que cuando un profesor trata de comunicarse con los padres de familia de un alumno y viceversa, ocurran situaciones en las que con la misma palabra, se estén entendiendo aspectos distintos. Por ejemplo, si un padre de familia nos dice que ve a su hijo poco entusiasmado con la escuela ¿Qué nos está diciendo concretamente? Si no tratamos de especificar a qué se refiere el “poco entusiasmo” será muy difícil para nosotros participar en la solución de este problema. “Poco entusiasmado” puede referirse a que su hijo no se levanta de la cama rápidamente al primer llamado, que desayuna lentamente, que tarda demasiado tiempo en hacer la tarea, que no comenta nada respecto a la escuela y de sus compañeros, etc. ¿A qué se está refiriendo el padre? La misma situación puede ocurrir por parte del profesor hacia el padre de familia, entre los profesores o entre el profesor y el alumno mismo. Por esta razón, necesitamos identificar y emplear de manera preferente aquellos términos que se refieren directa o indirectamente al comportamiento.

Supongamos que un alumno durante la clase está viéndonos fijamente. ¿Está atendiendo a lo que decimos? ¿Está pensando en lo que explicamos? Muchas veces tendemos a decir que sí, que el alumno está efectuando alguna de estas actividades por el hecho de estar viéndonos en forma fija. Pero la manera de comprobarlo sería haciendo a ese alumno una pregunta directamente relacionada a la actividad que se está desarrollando.

Supongamos que ahora el alumno está leyendo en el periódico una noticia respecto al eclipse solar total ocurrido en México hace algún tiempo. Para poder afirmar que está leyendo, deben ocurrir algunos elementos simultáneamente (tener la vista en movimiento sobre el texto de izquierda a la derecha y de arriba hacia abajo) pero es difícil afirmar que en la medida en que lee, aprecia la magnitud del fenómeno, admira la naturaleza, se siente un ser microscópico ante el evento, advierte los errores tipográficos o de redacción, aprecia el estilo de la nota escrita, pondera el espacio ocupado por la noticia, lo relaciona con la relevancia en el contexto nacional, reflexiona respecto a la edad que tiene y la posibilidad de ver el siguiente eclipse, relaciona su lectura con los conocimientos adquiridos en ciencias naturales, etc. El hecho objetivo es que parece estar leyendo el periódico y esto es lo único que podemos afirmar a partir de observar directamente lo que está haciendo. Todos los demás aspectos de nuestro ejemplo, son inferencias que hacemos ante la ocurrencia de un comportamiento.

Un profesor debe distinguir claramente entre los comportamientos que observa de manera directa en el alumno y las inferencias que indirectamente se pueden hacer a partir de lo que se observa. Estas inferencias pueden o no corresponder a lo que ocurre, por eso es necesario que se tenga claridad respecto a los eventos y las inferencias. Es muy importante definir que esto no quiere decir que el comportamiento de cualquier persona como el “leer el periódico” sea algo tan simple y automático como “tener la vista en movimiento”. Lo que se pretende definir aquí es la gran diferencia que puede existir entre lo que ocurre y lo que “yo considero o creo” que ocurre en otra persona.

Por ejemplo, un profesor ante su grupo, pregunta cuál es el sujeto de la oración: “Los patos emigran buscando un mejor clima”. Un alumno levanta la mano. Hasta este punto, el profesor puede inferir que el alumno sabe la respuesta, aun cuando lo único que observa es que el alumno levanta la mano. El profesor le pide que responda y el alumno dice ¿Puedo ir al baño? El profesor, a partir de lo ocurrido, puede inferir otros elementos del comportamiento del alumno como pueden ser: me está tomando la medida; lo hace para molestar; no ha entendido la regla de no interrumpir.

pir el tema; tiene diarrea; no sabe la respuesta y quiere salirse del salón; quiere hacerme enojar; etc. De hecho, una vez que el profesor conoce a sus alumnos, un incidente como éste puede llevar al profesor a tener una interpretación más o menos correcta pero, si no se conoce al alumno en cuestión, es difícil acertar cuál es la situación real para el alumno. En estos casos, el profesor requiere de más información antes de poder interpretar correctamente el comportamiento del alumno y aun así, existirá la posibilidad de que la interpretación no sea la correcta. Los únicos hechos patentes son que el alumno levantó la mano y que la respuesta no correspondió a lo que el maestro preguntó.

Con base en lo anterior, debemos tener cuidado en que nuestra comunicación con los demás sea lo más objetiva posible, aspecto difícil de lograr pero que debemos tener siempre como objetivo. Esta forma de comunicación es posible adquirirla si nos acostumbramos gradualmente a definir las acciones en términos conductuales.

Una buena definición conductual describe objetivamente el comportamiento de una persona y no deja dudas respecto a lo que se refiere. Algunos términos que generalmente son aceptados para referirse de manera directa al comportamiento son: escribir, hablar, dibujar, caminar, azotar una puerta, aventar una pelota, pasar al pizarrón, responder una pregunta, leer un texto en voz alta, dar los buenos días, brincar la cuerda, etc. En estos casos, dos o más personas podrían ponerse fácilmente de acuerdo si tales comportamientos ocurren o no. Sin embargo, existen otros términos que aparentemente se refieren al comportamiento pero muchas veces son producto de inferencias o interpretaciones o bien, se refieren al comportamiento pero de manera indirecta. Ejemplos de estos términos son: reflexionar, pensar, tener motivación, estar cansado, estar molesto, ser entusiasta, moderarse, tener buena disciplina, infundir respeto, mostrarse apático, etc. En estos últimos casos, por lo general es difícil que dos o más personas estén de acuerdo si ocurren o no por lo que hace falta una descripción más objetiva que permita identificar cuál es el rasgo por el cual se afirma o se niega tal o cual característica de una persona. En otras palabras, por ejemplo: ¿Con base en qué decimos que un

alumno es entusiasta, está motivado, es respetuoso, etc.¿ La respuesta que pueden darnos distintas personas puede ser muy diferente.

Como regla general, una definición conductual no debe aceptar la inclusión de adjetivos (motivado, entusiasta, aburrido, lento, disciplinado, rebelde, sociable, irrespetuoso, etc.) ni adverbios (silenciosamente, muy, poco, repetidamente, de manera desordenada, etc.). Preferentemente, las definiciones deben elaborarse con verbos que denoten acción. Así, ante la queja del padre de familia de que su hijo está poco motivado, la pregunta que debemos hacer para poder definir objetivamente el comportamiento que nos interesa es: ¿Qué quiere decir Usted con que su hijo está poco motivado? O en un mejor caso: ¿Qué es lo que su hijo hace o no hace que le produce a Usted la idea de que está poco motivado? La respuesta que nos dé, muy posiblemente nos ayude a definir conductualmente qué es lo que el padre considera como «poco motivado».

Ser sociable, estar entusiasmado, ser irrespetuoso, etc. se observa por medio de uno o más comportamientos específicos y nuestro objetivo es poder identificarlos de manera objetiva.

Supongamos que otro profesor nos comenta que tiene la impresión de que un alumno es reticente al trabajo. Si nos interesa el asunto, necesitamos definir conductualmente el término «reticente». Al preguntarle a nuestro compañero profesor, él dice que cada vez que le dice al grupo que se va a trabajar en escritura, el alumno en cuestión dice «No, no me gusta, no voy a hacerlo». Mediante dicha respuesta, ya hemos definido el problema: el alumno se niega a ejercitar la escritura. Pero en ocasiones hace falta incluso una definición más precisa que nos permita decidir si el alumno está o no mejorando y en todo caso, que podamos decírselo de manera clara al alumno. Esto nos lleva definir un *criterio conductual*.

Supongamos que el profesor de nuestro ejemplo anterior estuvo tomando notas de cuándo y en qué situación el alumno se negaba a trabajar. Por medio del registro de esa información, se dio cuenta de que el alumno lo hacía *siempre* que se le pedía que escribiera. Este registro y análisis de la información le permitió al profesor definir un criterio y con ello, poder verificar si el alumno mejoraba o no. Así, en caso de que el alumno en

una ocasión no dijera nada ante el requerimiento de escribir, el profesor se acercaría a él y diría en voz alta: «Bravo, aquí tenemos un alumno participativo». El criterio que está siguiendo el profesor es: «si llega a ocurrir la participación, una vez que se involucre, lo elogio por querer participar». En ocasiones, el profesor necesitará hacer algo más para que el alumno participe ya que si el alumno siempre se niega a escribir, el profesor no podrá elogiarlo nunca. Considerando esta posibilidad de hacer algo más, el profesor, antes de indicar que se va a practicar la escritura, se acerca a su alumno y le pide que le ayude a repartir el material a los compañeros. Con esto, el profesor pretende involucrar inicialmente en el trabajo al alumno, antes de que empiece formalmente la actividad de escribir y usa el recurso de pedirle su ayuda pues se ha dado cuenta que eso le gusta al alumno. Si esto no funciona, la próxima ocasión el profesor puede pedirle que le ayude a repartir los libros y una vez que se ha hecho esto, el profesor le pide a su alumno que él le diga a sus compañeros: «Ahora vamos a copiar el primer párrafo de la página 37». Puede ser que esto induzca al alumno a escribir.

Otro ejemplo puede ayudar a precisar más en qué consiste la definición conductual y el establecimiento de criterios. El profesor pide a sus alumnos mantener «limpio» su salón antes de salir al recreo. ¿Los alumnos saben concretamente a qué se refiere el profesor con la palabra «limpio»? Es poco probable que así sea pero si el profesor define su criterio y lo comunica: «no puede haber ni un solo papel en el suelo antes de salir al recreo», los alumnos sabrán concretamente qué es lo que tienen que lograr. Si el problema de limpieza incluye además el acomodo de los materiales propios, que no exista basura de sacapuntas en el suelo y que las mochilas estén ubicadas en un lugar específico, el profesor debe definir claramente cada uno de estos aspectos ya que con esto, él y sus alumnos podrán identificar si el salón está limpio de acuerdo a tales criterios.

Un profesor está preocupado porque las faltas de respeto hacia él son frecuentes. Si nos pregunta qué hacer, en primer lugar le diríamos: ¿Qué quieres decir con «faltas de respeto»? Posiblemente el profesor nos diga que siempre que está exponiendo un tema, uno o más alumnos están

hablando o lo interrumpen directamente con preguntas fuera del tema. Con esta descripción, se está definiendo de manera objetiva el problema y ahora se requiere que el profesor especifique un criterio mediante el cual, él pueda corregir o elogiar al grupo o al alumno que así lo requiera. Así, podemos sugerir al profesor que, mediante el siguiente procedimiento, indique claramente a sus alumnos cuáles son las reglas (conductuales) y los criterios para poder hablar cuando él esté hablando:

- a. Levantar la mano cuando habla el profesor.
- b. El profesor apunta en orden consecutivo, a la izquierda del pizarrón, a todo el que levante la mano para poder darle la palabra después de la exposición, evitando así que se tenga la mano levantada durante algún tiempo excesivo y se llegue a molestar o presionar para interrumpir la exposición del maestro o de otro alumno.
- c. Apuntar en la derecha del pizarrón a todo aquel que hable sin levantar la mano, sea cual sea el motivo.

Con las reglas anteriores ahora el profesor puede definir el criterio de acuerdo a lo que él considere conveniente. ¿Qué pasa si un alumno habla sin levantar la mano una vez durante toda la clase? ¿Qué ocurre si habla dos, tres, cuatro o más veces sin respetar la regla? ¿Qué pasa si sólo un alumno habló durante toda la exposición? ¿Qué ocurre si todo el grupo estuvo callado (respetuoso) durante toda la exposición? Todas las respuestas a estas preguntas conducen a la definición de un criterio conductual.

Otra situación puede ilustrarse cuando un profesor desea que sus alumnos hagan un ejercicio rápidamente. En primer lugar, es necesario definir un criterio conductual para el término (adverbio) «rápidamente». Una forma sencilla es especificar el tiempo que se dispone y que cada vez, de acuerdo a los resultados que obtenga, puede ser más breve el tiempo para que efectúen la actividad, a partir de alguna señal específica. De esta manera el profesor sabrá claramente quién cumple el criterio y quién no y esto le permitirá cada vez modular en mejor forma su acción formativa. Por ejemplo, al inicio del año escolar, el maestro puede definir que se dis-

pone de hasta 5 minutos para la realización de cinco sumas. Conforme se practica dicha actividad con buenos resultados, el profesor puede llegar a pedir que hagan rápidamente los 5 ejercicios de suma en cuatro minutos. Como puede verse, para lograr mayor rapidez, el profesor establece un criterio temporal inicial y, en la medida en que va considerando que los alumnos suman correctamente un grupo de ejercicios, va reduciendo gradualmente el tiempo disponible hasta llegar a un criterio de rapidez que sea razonable de acuerdo a la actividad que se realiza.

Otro caso puede presentarse cuando el profesor tiene problemas con un grupo debido a que los trabajos que le entregan no son presentados correctamente. ¿Los alumnos saben cuáles son los criterios para que el profesor evalúe un trabajo como «correcto»? Si no es así, el profesor requiere precisar cuáles son los criterios de presentación. Así, puede definir los siguientes:

- a. Escribir los datos generales: nombre, fecha y grado escritos en la parte superior izquierda.
- b. En caso de ser más de una hoja, deben estar engrapadas (no se permite el uso de clips).
- c. Limpios (sin borrones o manchas) y sin dobleces.
- d. Deben presentarse en la fecha requerida al inicio de la clase respectiva.

Si el profesor comunica estos criterios a sus alumnos y a partir de ello, de manera sistemática sólo recibe aquellos que cumplan con dichos criterios, estará en vías de resolver gradualmente el problema y formar a sus alumnos para que adquieran el hábito de presentar sus trabajos de manera correcta, esto es, de acuerdo a los criterios especificados.

En los ejemplos anteriores, se ha recalcado que el profesor, al especificar los criterios, en primer lugar debe comunicarlos a los alumnos pero esta sola comunicación no basta, hay que ser congruente con lo que se dice, esto es, el profesor debe actuar con base en dicho criterios sin hacer excepciones a menos que sean justificables. En caso de que los alumnos pertenezcan a algún grado de preescolar o primaria, dichos criterios tam-

bién deben ser comunicados claramente a los padres de familia, pues ellos son quienes directamente actúan con su hijo en casa. Esta comunicación que es sumamente necesaria se hace explícita en el Manual de «Relación Casa-Escuela».

Como puede observarse, la definición conductual objetiva y la especificación de los criterios con los cuales se espera que ese comportamiento ocurra, además de ser formativa, evita problemas que son muchas veces fuente de otros conflictos en la relación profesor-alumno-padre de familia.

La definición positiva del comportamiento

Debido a la forma en que nos educaron, cuando queremos especificar una regla o corregir un problema, muchas veces lo hacemos en términos de prohibición. Ejemplos de estas reglas prohibitivas o negativas son:

1. No te metas al agua.
2. No estés haciendo ruido.
3. Te he dicho que no borres con el dedo.
4. No te pares.
5. No te salgas del tema.
6. No tires basura, etc.

Posiblemente, con las reglas anteriores estemos logrando que el alumno deje de hacer eso que es incorrecto, pero es probable que el problema vuelva a aparecer y ante eso, repitamos nuestra prohibición. Un problema central de estas reglas prohibitivas es que en realidad no estamos definiendo al alumno qué es lo que *sí* puede o debe hacer. Con tales reglas, hemos señalado lo que no debe hacer pero eso, como decíamos, en el mejor de los casos sirve para interrumpir la actividad del alumno pero no para indicar qué se puede o debe hacer. Cualquier alumno no puede estar sin hacer nada, siempre hacen algo. ¿Se les informa qué pueden o deben hacer?

Por las razones anteriores debemos aprender a dar instrucciones y a corregir en términos positivos, esto es, diciendo lo que sí puede o debe hacer. Para cada uno de los ejemplos negativos anteriores, formularemos uno alterno de manera positiva:

1. Quédate afuera del agua.
2. Mantente en silencio.
3. Acuérdate de usar el borrador.
4. Quédate sentado en tu lugar.
5. Haz una pregunta respecto al tema que estamos revisando.
6. Tira la basura en su lugar.

No obstante, decir lo que sí se puede o debe hacerse, no necesariamente indica a los alumnos lo que no pueden o deben hacer. Por esta razón, es recomendable seguir los siguientes pasos.

Primero. Decir la regla en términos positivos.

Segundo. En caso de que persista el problema, argumentando el alumno de que no se le había dicho que algo no podía hacerse, entonces se debe repetir la regla positiva en primer lugar y después, agregar la negación o prohibición específica.

Así por ejemplo, si hemos insistido en que la puerta debe ser cerrada silenciosamente y el alumno, jugando verbalmente nos dice “yo sí la cerré silenciosamente pues estaba callado mientras la cerré” entonces debemos señalar que la puerta debe cerrarse silenciosamente de manera que no se haga ruido al cerrarse la puerta.

Aprovechamos la ocasión para hacer notar que esta forma de estar “jugando verbalmente” es un recurso que a muchos profesores nos puede sacar de quicio pero si se le considera desde otra perspectiva, podemos tomarlo en cuenta de manera formativa.

En el ejemplo anterior le pedimos al alumno que cerrara la puerta silenciosamente, sin azotarla. Posteriormente, el alumno la cierra dando un portazo. Lo llamamos y le repetimos la regla. Posiblemente ahora argumente que él no azotó la puerta, pues no le ha dado azotes, y por lo cual,

él no es culpable de nada. Si el profesor interpreta que el alumno se está burlando de él, posiblemente pierda una buena oportunidad formativa. Por el contrario, el profesor debe considerar que éste es un signo claro de que el alumno está desarrollando una capacidad psicológica muy importante que consiste en cambiar el contexto en el que está siendo utilizada una palabra específica.

En nuestro ejemplo, la palabra que está descontextuándose es «azotar». Dado el nuevo contexto que el alumno introdujo, él tiene razón, pues no ha empleado látigo alguno para dar azotes a la puerta. Esto supone que el alumno ha considerado un significado diferente de dicha palabra, lo cual indica una habilidad que requiere un comportamiento psicológicamente más complejo, además de que muchas veces es la base fundamental del humorismo que consiste en usar un cambio de contexto para provocar una situación chusca. El contexto de la regla que dimos, conduce a considerar que la palabra “azotar” es sinónimo de empujar la puerta con gran fuerza produciendo un ruido al chocar con el dintel u otro objeto, pero el alumno está actuando de acuerdo a un criterio que él *formula en ese momento*. Mediante dicha acción, el alumno saca de contexto una palabra, y la emplea en otro que es distinto. Y esto es un magnífico indicador del desarrollo psicológico del alumno ya que está aprendiendo a actuar no sólo ante la apariencia que le es manifiesta.

Regresando a nuestra definición positiva del comportamiento, por último debemos agregar que las bondades formativas de este tipo de reglas son importantes en al menos tres sentidos. La primera es que el profesor al estar pendiente de los actos que son correctos, le permite delinear metas formativas, no solamente correctivas. En segundo lugar, esta estrategia da pie a que el profesor en lugar de estar pendiente y molestarse ante el comportamiento inadecuado de sus alumnos, esté entusiasmado para «la caza de los aciertos que cometan sus alumnos». Este segundo aspecto es muy relevante ya que la frecuencia de profesores estresados, a causa de sus funciones magisteriales, desafortunadamente se ha incrementado de manera alarmante en la última década. Por último, la actitud del profesor para definir el comportamiento positivo puede contribuir en gran medida

a la formación de rasgos que son necesarios en la formación de los individuos y con ello, crear un clima de compañerismo y colaboración entre los alumnos.

Aunque el papel y autoridad moral de los profesores se ha demeritado por múltiples causas, creemos firmemente que el magisterio puede recuperar y seguir siendo ejemplo de los más preciados valores de la humanidad. En la medida en que un profesor pueda generar en sus alumnos el ideal de conseguir metas formativas e interesarse por el conocimiento, siempre en términos positivos, estará siendo congruente con su misión magisterial y en este caso, debemos decir: magistral.

MÓDULO 3

ANÁLISIS COMPORTAMENTAL:

ESTÍMULO, RESPUESTA Y CONSECUENCIA

Ya hemos visto lo que debemos entender por conducta y el sinónimo de comportamiento y por ello no insistiremos en dicho concepto. Con esta base, podemos considerar que para el profesor, una meta general es que el alumno aprenda a estudiar por sí mismo. Esta es una meta compleja ya que estudiar puede comprender muchas y diversas formas de actividad: repasar, buscar información, memorizar, razonar, hacer un resumen, leer, redactar un tema, practicar una habilidad, entre muchas otras acciones formativas. Cada una de estas distintas actividades que forman el comportamiento de estudiar, pueden analizarse en componentes tan pequeños como se desee. A estos pequeños elementos se les conoce con el nombre de habilidades que a su vez se integran de respuestas.

Así, el comportamiento de escribir puede ser considerado en tres formas que implican niveles diferentes:

- Como *Aptitud* Genérica (escribir).
- Como *Competencia* Específica (escribir cartas, opiniones, relatos, etc.).
- Como *Habilidad* y sus respuestas particulares (escribir palabra por palabra, coger la pluma, fijar la mirada en palabras escritas en el papel, etc.).

Este uso de los conceptos en distintos niveles, ocurre en todos los campos de la ciencia. Por ejemplo, en relación a la *educación*, podemos emplear dicho concepto de manera genérica para referirnos al sistema y con ello

significar que nos referimos en general a todos los agentes, elementos y características de las acciones educativas. Pero también podemos hacer alusión a la educación privada de manera específica y en este caso, el nivel de referencia es diferente aunque empleemos el mismo concepto. Una tercera forma de emplear el concepto educación, puede hacerse de manera más particular, si sólo deseamos referirnos a la educación de la habilidad para escribir textos que se espera que tengan los alumnos al terminar el sexto grado de primaria. En estos tres casos, nos referimos a la educación pero como se puede apreciar, el grado de generalidad es diferente en cada uno de los ejemplos.

En términos psicológicos, al referirnos a lo que los individuos hacemos, cualquiera de las actividades a que nos refiramos puede ser considerada como una aptitud, una competencia o una habilidad específica, dependiendo del nivel de generalidad que deseemos emplear. Por ejemplo, podemos hablar en términos generales de la aptitud para leer, de la competencia lectora para identificar contradicciones en un texto o, particularmente, en la dicción de las palabras, independientemente de las letras que compongan la palabra escrita.

La clasificación del comportamiento en estas tres formas distintas es muy útil para la educación ya que, por ejemplo, si un profesor pretende enseñarles a sus alumnos a estudiar, puede estarse refiriendo a algo que puede ser muy complejo o muy sencillo y por ello, se requiere de una definición más específica. Esto es: ¿Qué competencia de la actividad de estudiar le interesa al profesor enseñar en el grado que le corresponde? Algunas respuestas se proporcionan a lo largo de estos módulos pero en cualquier caso, se recomienda revisar la sección relativa a las Habilidades Focales y Parámetros del Plan Didáctico que aparece en la tercer sección de este libro.

Ya se ha revisado que es conveniente referirnos al comportamiento mediante expresiones objetivas que nos faciliten su clara identificación. De ser así, esto permitirá al profesor que pueda proceder en forma directa ante el comportamiento del alumno. Pero también hemos expresado que el individuo está en interacción con el medio y esto implica que debemos conocer cuáles son otros elementos que intervienen en dicha interacción.

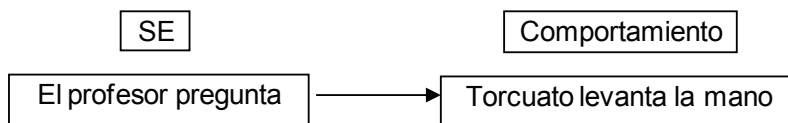
Para realizar el análisis fino de un segmento del comportamiento necesitamos identificar tres elementos: 1) Qué es lo que ocurre inmediatamente *antes* del comportamiento, 2)Cuál es el comportamiento específico; y 3) Qué es lo que ocurre *después* del comportamiento del alumno.

Consideremos la siguiente situación que puede ocurrir en un salón cualquiera. El Profesor Rogaciano entra a dar clase y pregunta a sus alumnos: ¿Qué fue lo que vimos en la clase anterior? Varios alumnos, entre ellos Torcuato, levantan la mano. El profesor le pide a Torcuato que responda. Torcuato dice: Vimos la forma de gobierno que tenían los aztecas. El profesor dice: Efectivamente, eso fue lo que vimos. Acto seguido el Profesor continúa con el tema.

En el relato anterior, podemos analizar tres elementos de cada segmento y analizar el comportamiento del alumno. Hagamos el análisis del comportamiento del alumno Torcuato. En dicho relato se describe que Torcuato: 1) Levantó la mano; 2) Respondió la pregunta del profesor; y 3) Después de responder, Torcuato escuchó lo que le dijo el profesor.

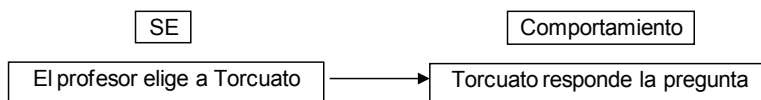
Identificados los comportamientos de Torcuato, ahora consideremos los eventos que ocurren antes de cada comportamiento de Torcuato. De acuerdo al relato, son los siguientes:

- 1) Es obvio que Torcuato levantó la mano después de que el profesor hizo una pregunta. En términos técnicos de la psicología, el evento que ocurre es:

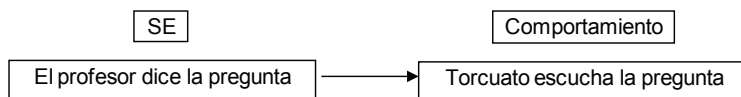


En el diagrama *SE* significa “situación estímulo”, esto es, lo que ocurrió *antes* del comportamiento de Torcuato.

- 2) En el relato también se describe que Torcuato respondió una vez que su profesor, lo eligiera a él para responder. En otras palabras, para que Torcuato respondiera debió de ocurrir el señalamiento del profesor. El diagrama es el siguiente:



- 3) En el relato no se hace explícito que Torcuato escuchó la pregunta que dijo su profesor, pero podemos suponer que sí escuchó, dado que Torcuato respondió la pregunta. Debe notarse que en este caso, la diferencia del tiempo que hay entre la pregunta que hizo el profesor y que Torcuato escuchara son milésimas de segundo, esto es, el tiempo que tarda el sonido de la voz del profesor en desplazarse hasta el alumno.



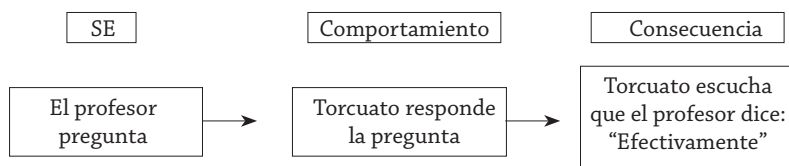
Hemos identificado las situaciones –explícitas e implícitas– que ocurren *antes* del comportamiento de Torcuato. A estas situaciones anteriores, como se indicó, se les conoce como *Situación Estímulo* (SE) y son “señales” para que un comportamiento pueda o no ocurrir. Coloquialmente a veces se dice que “provocan” la respuesta, pero es incorrecto porque no lo causan necesariamente. Por ejemplo, ante la pregunta (SE) del profesor, sólo algunos alumnos levantaron la mano, no lo hicieron todos. Creer que la sola ocurrencia de la SE necesariamente va a producir un comportamiento específico en cada alumno, es una creencia falsa. Así, si el profesor le dice a sus alumnos «Pongan atención», es un error del profesor suponer que ante la sola presentación de tal SE («Pongan atención») todos los alumnos estarán atentos. Otro ejemplo puede suceder cuando el profesor, habiendo explicado un tema (SE), luego pregunte a sus alumnos algo relacionado al tema expuesto. También es un error suponer que por la simple exposición del tema (SE), cualquier alumno podrá responder a cualquier pregunta que haga el profesor. La presentación de la SE (pregunta del profesor) *no* basta para que ocurra el comportamiento respectivo. Afirmar lo contrario, es una falacia. Se requieren otras condiciones para que ante la SE, sea muy probable que ocurra el comportamiento del alumno.

Obsérvese que en la frase anterior se dice «sea muy probable». Como se aclara en el Módulo 1, la relación entre el medio y el individuo, si se trata

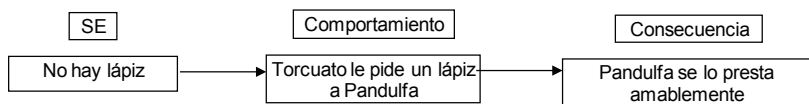
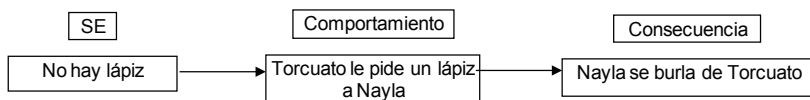
de un comportamiento psicológico, la relación es de *posibilidad*. Suponer que ante una SE un individuo actúe automáticamente ante ella, es una concepción que pudiera asignarse a los robots lo cual no sólo está lejos de ser una realidad con los seres humanos sino que no tiene relación alguna con el estudio del comportamiento. Curiosamente, algunos críticos de este enfoque de la psicología argumentan que la psicología conductual tiene una filosofía robotizante, lo cual es falso.

Sólo resta identificar el tercer y último elemento de cada segmento que se refiere a lo que ocurre *después* del comportamiento de Torcuato. Retomando el relato anterior, podemos considerar que los eventos que ocurren en cada caso son los siguientes:

La consecuencia ocurre cuando el profesor dice: «Efectivamente, eso fue lo que vimos».



Imaginemos otra situación en la cual nuestro alumno Torcuato pide un lápiz a su compañera Nayla y lo que recibe es la burla por no tener lápiz. La próxima ocasión que Torcuato no tenga lápiz ¿se lo pedirá a Nayla? Dada la experiencia, podríamos suponer que no lo hará. De esta forma, Torcuato pide un lápiz a Pandulfa y ésta, con una sonrisa le dice: «Aquí lo tienes. Devuélvemelo cuando ya no lo necesites». De manera esquemática la interacción de Torcuato con sus compañeras, incluyen los siguientes eventos:



Al cabo de unos días, Torcuato vuelve a olvidar el lápiz. ¿A quién se lo pedirá? Es muy posible que se lo pida a Pandulfa ya que lo que ocurrió después de pedir un lápiz, puede estar ocasionando que, ante la falta de lápiz, una respuesta tenga más probabilidades de ocurrir que otra, cuyos resultados no fueron satisfactorios, como fue el caso con Nayla.

Cabe hacer la aclaración que en el lenguaje cotidiano, la palabra «consecuencia» se emplea más para referirse a los «efectos negativos de algo». Por ejemplo, la frase «atente a las consecuencias» significa: «aguántate por todos los efectos negativos que tenga eso que quieres hacer o hiciste». En nuestro caso, la palabra consecuencia no necesariamente tiene ese significado pues su empleo es sinónimo de «efecto» o «resultado» sin que tenga que ver si es positivo (agradable) o negativo (desagradable).

En este punto podemos definir que a la sucesión de una SE, un comportamiento y su consecuencia se le conoce con el nombre de *Episodio o Segmento Comportamental*.

La estrategia general para poder identificar la SE, el comportamiento y la consecuencia es:

- 1) En primer término se debe identificar cuál es el comportamiento. Si se aprendió a definir objetivamente el comportamiento en el Módulo anterior, se está en posibilidad de identificar sin lugar a dudas la SE.
- 2) A partir de la identificación del comportamiento, tendremos que responder a la pregunta: ¿Qué ocurrió antes de ese comportamiento? La respuesta que demos posiblemente sea la SE que buscamos.
- 3) ¿Qué ocurre después del comportamiento? La respuesta a esta pregunta nos ayudará a identificar cuál es la consecuencia, misma que puede no ser muy clara. Si tal es el caso, se necesita la ayuda de un especialista.

MÓDULO 4

PROCEDIMIENTOS DE REFORZAMIENTO

En principio, a todos aquellos que tenemos una misión formativa nos interesa que nuestros alumnos aprendan lo que les enseñamos. Muchas de las cosas que hacemos los profesores las hemos aprendido a hacer de diversas formas: viendo a otros, por medio de lecturas, cursos o por una combinación de estos medios. Cualquiera que sea el medio por el cual el profesor se ha formado, es fundamental que los profesores conozcan de manera formal, las formas fundamentales por medio de las cuales un alumno puede ser efectivamente enseñado.

En primer lugar, debemos distinguir dos acciones primordiales que los educadores efectuamos. Una de ellas tiene como objetivo lograr que nuestro alumno aprenda a hacer algo nuevo. Esta acción genérica la conocemos como *formación*: aprender las vocales, mezclar colores básicos, sumar, analizar enunciados, decir los nombres de las capitales de los estados, identificar las partes de la célula, resolver un sistema de ecuaciones, nombrar partes de los instrumentos musicales, apreciar obras de arte, seguir un ritmo y tiempo en poesías corales, etc. Pero la formación abarca no sólo lo estrictamente académico que se iguala a veces con el desarrollo intelectual, sino aquellos aspectos que conforman su desarrollo perceptual y motriz: caminar sobre una línea, tener equilibrio en una barra, distinguir semejanzas y diferencias por medio de los sentidos, etc. y también el área del desarrollo emocional y social del alumno: dar los buenos días, ser positivo socialmente, distinguir los rasgos propios de las distintas emociones, etc. En otras palabras nos interesa que el alumno

aprenda a hacer actividades cada vez más complejas en diversos campos del desarrollo personal.

El otro aspecto de nuestra actividad docente, se refiere a la *corrección*. El alumno pudo haber aprendido algo en forma deficiente o bien, aprendió a hacer algo que no es correcto. Por ejemplo, confunde el sonido de una letra, suma en forma desordenada sin respetar las columnas, confunde la fecha del inicio de la Revolución Mexicana con la del inicio de la Independencia, o bien es irrespetuoso, no conserva su lugar dentro del salón, trabaja en forma lenta y descuidada, entre otros aspectos.

Para los dos grandes aspectos anteriores existen procedimientos distintos. En este Módulo revisaremos los que se refieren a la Formación.

Como se mencionó en el Módulo de Análisis Comportamental, para poder analizar el comportamiento, necesitamos en primer instancia conocer lo que ocurre antes del comportamiento y después de él. Los eventos que ocurren después del comportamiento se conocen técnicamente como *reforzadores*, si las consecuencias son positivas para el individuo. Éstas, cada vez que ocurren tienen un «efecto hacia adelante» esto es, que la próxima vez que la persona se encuentre en una situación semejante, es muy posible que se comporte como lo hizo en la ocasión anterior, debido a las consecuencias positivas que obtuvo. El profesor debe tener cuidado que ante una respuesta que es correcta por parte del alumno, éste tenga una consecuencia positiva. De hecho, casi todos los profesores actúan de esa manera. Si el alumno contesta una pregunta correctamente, el profesor puede decir «Correcto», «Muy bien», «Así es» o cualquier otra expresión de aceptación. Pero es importante conocer algunas reglas para usar con más eficiencia este aspecto que generalmente se hace mediante el sentido común. Es preciso que el profesor conozca las bases teóricas del porqué de esta acción.

Supongamos que nuestro alumno está en tercer grado de primaria. Le estamos enseñando a identificar y trazar triángulos rectángulos. Realmente, es un nuevo conocimiento el que estamos brindando ya que suponemos, nunca antes había sido instruido en la escuela este aspecto. Ante estas circunstancias, se recomienda que el profesor refuerce todas y

cada una de las respuestas correctas del alumno. Técnicamente decimos que el profesor está «reforzando en forma continua» el comportamiento del alumno. Este reforzamiento continuo es recomendable siempre que se aprenda un nuevo conocimiento. El reforzamiento (elogio) que proporciona el profesor facilitará que la próxima vez que el alumno se encuentre ante un triángulo rectángulo, su respuesta sea correcta. Esta forma de actuar por parte del profesor la irá desvaneciendo gradualmente (a veces elogia y a veces no) a partir de que observe que el alumno sigue respondiendo en forma correcta. Esta acción de reforzar algunas veces el comportamiento correcto, se conoce como «Reforzamiento Intermitente». De esta forma, el profesor empieza a reforzar sólo algunas respuestas y otras no.

Por lo tanto, las reglas básicas son:

*** Reforzar en forma continua siempre que se empiece a revisar un nuevo tema (Reforzamiento Continuo).**

*** En la medida en que el alumno vaya teniendo mayor dominio, en esa misma medida se debe espaciar gradualmente el reforzamiento (Reforzamiento Intermitente).**

Sabemos que es imposible estar reforzando todas las respuestas de un alumno cuando estamos dando clase a un grupo completo. Ante esto, la recomendación es que esta técnica de reforzamiento continuo la lleve a cabo el profesor, siempre que esté en posibilidades de hacerlo. Por ejemplo, si el profesor está ante el grupo y, atendiendo a un alumno en particular, en ese momento levantan la mano otros cinco alumnos como señal de que ya identificaron cuál es el triángulo equilátero, será sumamente difícil que a los otros cinco alumnos los refuerce inmediatamente ya que eso implicaría que debe apartarse del alumno que está atendiendo. En este caso, posiblemente sea preferible continuar con la actividad en la que está involucrado y posteriormente revisar y reforzar a los otros cinco alumnos en forma general.

Es importante enfatizar que el reforzamiento intermitente permite que el alumno se siga comportando de manera correcta evitando que el alumno dependa de si se le refuerza o no. Esto ocurre en algunos casos en los que los educadores acostumbran al alumno a depender en forma excesiva de lo que el profesor haga. Las situaciones ordinarias dentro de un salón no permiten que un profesor recurra siempre a esta técnica de Reforzamiento Continuo pero debe de estar consciente de cuándo empezar a hacerlo intermitentemente.

Por definición, el reforzamiento debe de ocurrir después del comportamiento, *no antes*. Un error de los educadores es que en ocasiones permiten el acceso al reforzamiento antes de la respuesta esperada. Los efectos de esta práctica son perjudiciales para el profesor y para el alumno. Por ejemplo, un profesor, ante el ruego de un alumno, le permite ponerse a dibujar sin que haya terminado un trabajo ante la promesa que lo terminará después del recreo. En este caso, el comportamiento correcto es terminar el trabajo asignado y la consecuencia (reforzador) debería ser poder dibujar. Si el profesor cede ante la promesa del alumno, es posible que el alumno, después del recreo no efectúe el trabajo requerido. Además, el problema no acaba aquí ya que el alumno posiblemente haya aprendido que los ruegos y las promesas son tan efectivos como el realizar el trabajo y obviamente tales aspectos de rogar, prometer y trabajar no son equivalentes. Siendo así, el profesor posteriormente puede reclamar al alumno que no cumple con sus promesas y lo responsabiliza de faltar a su propia palabra. En estricto sentido, el profesor es corresponsable del incumplimiento de su alumno, él lo permitió y si en otra ocasión vuelve a actuar en forma similar, inconscientemente estará enseñando el hábito de «prometer» en lugar de «hacer el trabajo respectivo». El alumno aprende lo que se le enseña (ser incumplido y prometer en vano) y por tanto, el profesor es responsable, no el alumno. Por tanto, la regla básica es:

El reforzamiento debe otorgarse hasta que el alumno se haya comportado de acuerdo a lo especificado con anterioridad.

Muchas veces empleamos la frase «nadie es igual a nadie» o alguna similar. Con esto queremos hacer notar que entre los individuos existen diferencias, no obstante que compartan algunas características como pueden ser la edad, el sexo, el medio socioeconómico, el idioma, lugar de nacimiento, entre otras. Tales diferencias individuales se observan en la educación en múltiples formas y es un error pretender uniformarlas o hacer caso omiso de ellas pues éstas existen aun cuando no las consideremos. El nivel de eficiencia, ritmo de trabajo, rapidez del tiempo de reacción (conocido como «rapidez de reflejo») entre otras muchas características, son fácilmente observadas en forma cotidiana dentro y fuera del salón de clases. Una forma específica para identificar estas diferencias puede ocurrir cuando reforzamos su comportamiento. Mientras un alumno se entusiasma porque le reforzamos su comportamiento de sumar correctamente mediante una nota de felicitación hecha en el cuaderno, otro puede mostrarse indiferente ante una nota similar o mostrar un franco rechazo pues no le gusta que le «rayen» sus trabajos y cuadernos. Algunos alumnos aceptan las palmadas de afecto otros en cambio, rehuyen de ellas o abiertamente las rechazan. En estos casos es útil considerar las diferencias individuales en relación a nuestras formas de reforzamiento. La regla básica es:

No necesariamente una actividad que es reforzante para un alumno lo tiene que ser para otro u otros. El efecto del reforzamiento es individual.

Un último elemento que hay que considerar es que el efecto del reforzamiento será mayor cuando ocurra en forma lo más inmediata posible, una vez que el alumno se comporte de la manera esperada. Por ejemplo, si un alumno acaba de terminar su trabajo dentro del criterio de tiempo requerido, es preferible decirle «Bravo, lo hiciste muy rápido y en forma correcta» justo cuando acaba de terminarlo, en lugar de decírselo a la hora de la salida o a la mañana siguiente. Sin embargo, el tiempo entre el comportamiento y el reforzamiento puede ser más extenso en la medida

en que el alumno avanza a lo largo de su formación psicológica. En los alumnos de kinder, el efecto será mayor si los reforzamos inmediatamente después pero en los primeros dos grados de primaria el intervalo puede ser más grande. ¿De qué dimensión es este intervalo temporal para cada grado y edad? La respuesta está en el mismo alumno: en la medida en que el alumno tenga noción del tiempo, en esa misma medida podrá ser reforzado posteriormente a un comportamiento específico. En otras palabras, si un alumno puede calcular aproximadamente cuándo ha transcurrido un minuto, un cuarto de hora, una hora, etc. el reforzamiento puede ser efectivo de acuerdo a esa misma medida. De cualquier manera, es muy recomendable que el reforzamiento sea otorgado lo *antes posible, después que el alumno se comporte de la manera requerida.*

MÓDULO 5

PROCEDIMIENTOS BÁSICOS PARA EL APRENDIZAJE

Discriminación

Existen múltiples métodos para aprender a enseñar (Medick, 1989 y Shalaway, 1989) aunque algunos resultan complicados dado que no proporcionan los procedimientos básicos a seguir para que el alumno aprenda. Con esta base, consideremos lo siguiente. En forma sencilla podemos identificar si una persona sabe hacer algo o no. Simplemente le pedimos que lo haga y observamos los resultados. Si su ejecución es correcta decimos que sabe hacer eso, que ya lo aprendió. En caso contrario, diríamos que tuvo algunos errores, que confundió algunos aspectos o, simplemente que no sabe hacer eso que se le pidió. A los profesores nos interesa que el alumno aprenda lo que le estamos enseñando y para esto, desarrollamos diferentes actividades tendientes a hacer claras nuestras explicaciones. Para esto, muchas veces el profesor tiene que seguir una secuencia, cierto orden que le permita al alumno entender qué es lo que se le está enseñando. Supongamos que el Profesor Prócoro está enseñando a sus alumnos a leer cifras de hasta cuatro números. Para esto explica ante el grupo cómo se deben leer las unidades de millar. Una vez que lo explicó, pregunta a su alumno Jeremías que lea el número 4,567. Jeremías dice «cuatro, quinientos sesenta y siete». El profesor lo corrige diciéndole que se fije en la «coma» y que en lugar de ella diga «mil». Jeremías vuelve a intentarlo, ha-

ciéndolo correctamente en esta segunda ocasión. Acto seguido se le pide que lea el número 1,253 y lo hace acertadamente. Podríamos suponer que Jeremías ha empezado a distinguir (discriminar) la «coma» como señal para decir «mil», antes de continuar leyendo los números faltantes. Al día siguiente el profesor le pide que lea la cifra 5667 (sin «coma»). Jeremías trata de responder pero no atina a dar la respuesta correcta. El profesor borra la cifra del pizarrón y ahora escribe «5,667» (con «coma») y Jeremías, ante la nueva pregunta, la lee correctamente. En este caso, podemos decir que el alumno aprendió a discriminar (distinguir) la «coma» para leer correctamente cifras de cuatro números pero no es capaz de hacerlo sin tal signo. Le falta discriminar (distinguir) que la lectura de esas cifras se hace sin necesidad de que esté presente la «coma». Podemos darnos cuenta entonces de que el procedimiento que utilizó el profesor no es del todo correcto ya que enseñó que la «coma» es indicador de los «miles» y no la cifra que está ubicada en el cuarto lugar de derecha a izquierda, en cualquier número dado.

Un alumno aprende a discriminar (distinguir) lo que se le enseña, sea correcto o no. Este acto de discriminar puede ser definido de la siguiente forma:

Una persona discrimina cuando ante una SE específica responde de una manera, pero no lo hace cuando está ante otra SE diferente.

A todo profesor le interesa que sus alumnos no confundan las SE. Por ejemplo, decir “cuadrado” ante un rectángulo; señalar la “b” cuando se le pidió identificar la “d”; escribir que la Independencia de México inició el 16 de septiembre de 1910; decir que la molécula es la partícula más pequeña del átomo; etc. En estos ejemplos se puede observar que el alumno está confundiendo la SE: el cuadrado tiene todos sus lados iguales mientras que el rectángulo no; la “b” tiene una dirección distinta que la “d”; el 16 de septiembre de 1810 se inició la Independencia, no en el 1910 que corresponde al año de inicio de la Revolución; la molécula es la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento o compuesto,

no es la parte más pequeña del átomo. Como se puede notar, el alumno está respondiendo a una pregunta (SE) como si fuera otra distinta, ante lo cual, comúnmente decimos que confunde la pregunta. ¿Cómo debemos actuar para evitar estos errores?

El primer paso para lograr el aprendizaje es la discriminación: responder de una forma específica ante la Situación Estímulo respectiva. Por tanto, los errores que el aprendiz cometa, son errores de discriminación y tienen relación posiblemente con ciertas semejanzas que pueden tener las SE presentadas, como se vio en los ejemplos anteriores.

Puesto que la discriminación es el primer paso para un aprendizaje correcto, el profesor debe enseñar cuáles son las *propiedades definitorias* de la Situación Estímulo. Estas propiedades definitorias pueden hacerse claras en el ejemplo de la lectura de cifras, antes mencionado. La característica que define a las unidades de millar, es el lugar que un número ocupa en una cifra, no es el color con el que está escrito, tampoco lo es el estar antes de una “coma”, mucho menos lo es si se trata de un “2” un “5” o cualquier otro dígito, tampoco importa qué números específicamente estén a su derecha. La propiedad definitoria de las unidades de millar es el ocupar el cuarto lugar de derecha a izquierda. Un profesor puede ser más efectivo cuando hace este análisis de las propiedades definitorias y procede a enseñarlas sistemáticamente.

Otro ejemplo sencillo lo podemos encontrar cuando el profesor intenta enseñar lo que es el sujeto de una oración. Ante esto, antes de enseñarlo, en primer lugar debemos preguntarnos ¿Qué es el sujeto? La respuesta que demos, nos brindará las características definitorias de dicho concepto. De acuerdo a una definición usual en las escuelas, podemos decir que el sujeto es «el que realiza la acción». Siendo así, el profesor debe prever las posibles confusiones que puede tener el alumno si lo definimos de esta manera ya que en la oración «Ayer me sentí muy triste», podemos tener problemas al querer explicar al alumno que «sentir» es una acción. Una oración más complicada para el alumno podría ser la oración «El pollo está durmiendo». ¿Durmiendo es una acción? La respuesta común es que sí se trata de un verbo pues éste se define como aquellas palabras

que denotan acción. Antes de iniciar la enseñanza, debemos corregir tal definición pues en realidad el verbo denota *acción o un estado*. Con esta definición podemos entonces evitar algunos problemas pues lo que no sea acción, debe ser «estado», según la gramática. Nótese que la definición no especifica ni determina el lugar que puede o debe ocupar el sujeto en la oración. Este aspecto usualmente es deficientemente entendido en las escuelas primarias ya que muchas veces las oraciones que se proponen para su análisis, están estructuradas de forma tal que lo primero que aparece (las dos o tres primeras palabras) es el sujeto. Por ejemplo:

Cristóbal Colón atravesó el mar.

O bien:

La bandera representa a nuestro país.

Siendo así, los alumnos empiezan a tener problemas cuando las oraciones son estructuradas en forma distinta:

En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos.

El 21 de marzo celebramos el nacimiento de un gran presidente de México.

El profesor que enseñe a sus alumnos que el sujeto es aquel que está al inicio de la oración, no está respetando la característica definitoria del sujeto gramatical. En ocasiones, algunos profesores señalan al alumno que el sujeto es el sustantivo (nombre) de la oración. Esta tampoco es una característica definitoria, como lo podemos ver en las siguientes oraciones:

Los Niños Héroes defendieron México. (Se cuenta con dos sustantivos en esta oración).

Y en forma más compleja:

Colón llegó a América el 12 de octubre. (Cuenta con dos sustantivos que pueden identificarse también como nombres propios).

El usar baños es una acción a favor de la limpieza del aire. (Este caso es mucho más complejo ya que además de tener cinco sustantivos [baños, acción, favor, limpieza, aire], un verbo [usar] está siendo empleado como un sustantivo [verbo substantivado]).

Si el profesor de primero de primaria hasta el de tercero de secundaria insisten en que el sujeto es un nombre o sustantivo estarán limitando el aprendizaje o, en otras palabras, estarán auspicando errores en el alumno debido a la identificación incorrecta de las propiedades definitorias del sujeto gramatical.

Como puede notarse fácilmente en los textos de la enseñanza del lenguaje o Español y en los ejercicios que elabora el profesor, los ejemplos de oraciones que se emplean para ejercitar el análisis gramatical, generalmente cubren los requisitos de estructuración sintáctica que les son necesarios para enseñar a los alumnos este tipo de conceptos o definiciones. Sin embargo, cuando el profesor o los alumnos pretenden hacer una análisis gramatical del habla cotidiana (por ejemplo un diálogo entre compañeros o una noticia del periódico), les resulta imposible o casi imposible identificar los elementos básicos. Mediante las prácticas anteriores, se contribuye a creer que el «Español» o análisis gramatical, es algo que sólo puede realizarse en los textos de esa asignatura y en los ejercicios que elabora el profesor, pero tiene poca o nula relación con lo que se habla ordinariamente.

Para definir correctamente un concepto, como es «sujeto gramatical», es necesario considerar que las propiedades definitorias de un estímulo específico son aquellas que permiten clasificarlo como tal. El análisis de cualquier concepto, además de ser benéfico para la enseñanza, plantea juegos verbales muy interesantes. A manera de ejercicio, piense un momento en cuáles podrían ser las características definitorias de los siguientes conceptos: ciudadanía; campo magnético; Guerra de Independencia de México; Multiplicación; Animal Mamífero; Concepto de «Derecha».

Un buen procedimiento para lograr la discriminación puede ser efectuado mediante los siguientes pasos.

1. Especificar cuáles son las propiedades definitorias de lo que se pretende empezar a enseñar y;
2. Elegir una primer muestra o ejercicio que preferentemente no implique ningún accidente o aspectos particulares (excepciones a la regla).

Una violación a esta segunda regla sería que el profesor quisiera empezar a enseñar qué es el sujeto mediante una oración como: «El día de ayer Prócoro rompió su juguete». Sería preferible iniciar con la oración: «Prócoro rompió su juguete el día de ayer».

3. El ejercicio debe ser perfectamente entendido por todos los alumnos. Es importante que cada uno de ellos sea capaz de explicar por qué «Prócoro» es el sujeto gramatical y no así cualquier otra de las palabras que aparecen en la oración.
4. Logrado lo anterior, se puede proceder a modificar un sólo elemento del ejercicio o muestra. En nuestro ejemplo, sólo modificaremos el sujeto:

Fidencio rompió su juguete el día de ayer.

Este ejercicio puede continuar empleando los nombres de todos los alumnos del salón, incluyendo el del profesor. Con esto se pretende enseñar que el sujeto no es exclusivamente «Prócoro», sino que puede ser cualquier persona, incluso ellos mismos.

5. A partir de lo anterior, se puede continuar modificando elemento por elemento del ejercicio original. En nuestro caso, se podría proceder por ejemplo, con el verbo:

Prócoro *prestó* su juguete.

Prócoro *vende* su juguete.

Prócoro *regalará* su juguete.

Nótese que aquí, al cambiar el verbo y el tiempo del mismo, se pretende que el alumno siga identificando el sujeto, aun cuando se estén modificando estas características ya que éstas no son propiedades definitivas del sujeto.

Una posible continuación del procedimiento consistiría en modificar tanto el sujeto como el verbo:

Prócoro *prestó* su juguete.

Fidencio *regalará* su juguete.

6. Extender la modificación a todos los elementos constitutivos de la oración (SE). En nuestro caso:

Juníspero prestó su libro.

Prócoro usa mi escuadra.

Ambrocio regalará el balón.

Si se siguió de manera correcta el procedimiento, hasta este momento el alumno podrá haber aprendido a identificar el sujeto en oraciones que tengan esta estructura: sujeto - verbo - predicado.

7. El procedimiento se continúa modificando ahora los demás elementos de la oración:

Juníspero vio el periódico antes del recreo.

Prócoro va a vender su trompo al vecino de al lado.

Jerásimo fue a ver una película muy mala.

Mañana los alumnos jugarán fútbol.

Puesto que trabajaron muy bien, todos van a tener cinco minutos de descanso.

Al hacer explícito el procedimiento anterior, queremos dar a entender que el profesor, para poder iniciar, debe elegir el ejemplo más sencillo que pueda encontrar. Una vez que el alumno lo aprenda, gradualmente debe ir haciendo más compleja la discriminación variando en primer lugar, las propiedades definitorias de lo que se pretende enseñar. Enseguida, se hacen variar las «condiciones contextuales» en las que se puede presentar lo que se está enseñando. En la medida que dicho análisis se ejercite, cada vez será más sencillo hacerlo. Lo interesante es que en este punto, el profesor está elaborando el procedimiento que implica el *diseño* de una *experimentación sistemática*: ir variando cada una de las condiciones en las cuales se presenta un fenómeno.

Cuando un alumno es capaz de discriminar el estímulo aun cuando se varíen las propiedades no definitorias del mismo, técnicamente decimos que está *generalizando* correctamente.

Generalización

De esta forma, podemos definir a la generalización como:

Responder de la misma forma ante SE que son iguales en sus propiedades definitorias y diferentes en sus propiedades no definitorias

En términos comunes podemos definirla más llanamente como el «responder de la misma forma ante situaciones que, aun cuando sean diferentes, comparten una o más características y por lo cual se les puede identificar como situaciones similares».

Obviamente esta semejanza entre las situaciones, se basa en la presencia de una o más propiedades definitorias en ambas situaciones. De acuerdo a nuestros ejemplos, es obvio que los nombres de Jeremías, Juníspero, Prócoro, etc. son diferentes entre sí, pero son *similares* si se considera la función que cumplen dichas palabras: son sujetos de las oraciones en cuales aparecen. De la misma forma podemos decir que la primera plana de un periódico, la puerta de un salón y la cancha de basquetbol son similares entre sí ya que su figura es rectangular. Si nuestro alumno identifica el color amarillo en el suéter del compañero, en la mariposa que va volando, en la luz del sol, etc. está generalizando su comportamiento de identificar (discriminar) el color «amarillo», mismo que posiblemente se inició identificando solamente tal color en una tarjeta (muestra seleccionada) que pintó su maestro el primer día de enseñanza. Esta discriminación fue generalizándose correctamente a otros estímulos que eran similares, esto es: poseen la misma propiedad definitoria de ser amarillos.

Principio de aplicabilidad

Desafortunadamente las escuelas han ido cerrando sus puertas al mundo cotidiano en el que se desenvuelve el alumno. Este es un problema muy grave que padecen casi todas las escuelas de casi todos los niveles educa-

tivos. El problema además no sólo es del país, es mundial y contra el cual, la enseñanza activa ha pretendido generar una opción diferente cuyo procedimiento atiende algunas características relacionadas al aprendizaje por descubrimiento (Shulman y Keislar, 1978), pero se basa fundamentalmente en la teoría del comportamiento expuesta por Kantor y Smith (1975) que se ha desarrollado por otras personas (ver ejemplo: Varela, 2002).

Ante el inicio de la exposición de un tema nuevo, frecuentemente el alumno cuestiona a su profesor ¿Y eso para qué me va a servir? Las respuestas de los profesores son completamente desalentadoras:

1. Para el día de mañana, cuando seas profesionista.
2. Porque así lo marca el programa.
3. Yo estoy de acuerdo, esto no sirve para nada pero lo tenemos que revisar.
4. Porque va a venir en el examen.
5. Para que seas una persona culta.
6. Porque quiero.

¡ET CAETERA!

Para los alumnos del nivel básico, medio superior e incluso superior, estas respuestas probablemente no tengan significado alguno o les sean inaceptables. Contribuyen al hastío, indiferencia o rechazo del alumno ante el conocimiento.

Los conocimientos se han *escolarizado* a tal grado que parece ser que los conocimientos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, del español, de las matemáticas, etc. existen sólo en los libros de texto. ¿El texto de Geografía es *la* Geografía? ¿El texto de Química es *la* Química? Los profesores hemos caído en esta trampa y aunque no lo expresemos, muchas veces nuestra actitud corresponde a esa forma de considerar al conocimiento, esto es, como algo que sólo está en los textos y sirve para aprobar un examen. Véanse nuevamente las respuestas 2, 3, 4 y 6 arriba descritas y encontraremos esta actitud de manera velada. Debemos de trastocar nuestra actitud y conocimiento. No son los libros de texto los que originan a las ciencias y disciplinas sino que los conocimientos propios de

las ciencias y disciplinas son los que originan a los textos y programas que enseñamos. Las ciencias y disciplinas no están inventadas para torturar a los alumnos, ni tampoco son producto de las alucinaciones de los científicos. Las ciencias y las disciplinas son conjuntos de conocimientos que han sido formalizados a partir de una realidad en la que todos vivimos día a día. El alumno, el profesor y el científico viven en el mismo mundo. El científico es capaz de reflexionar teóricamente respecto a lo que él hace, por tanto, nuestra meta escolar debería ser el enseñar a que los alumnos reflexionen cada vez en forma más científica sobre lo que hacen y lo que les rodea. Esto puede sonar a un mero discurso de los rectores de las grandes universidades o de los altos funcionarios de gobierno que tienen que ver con la administración de la educación en cualquier país. Pretendemos estar muy lejos de esos planteamientos ¿Cómo? Muy sencillo. Veamos el siguiente diálogo entre el Profesor Prócoro y sus alumnos de quinto grado, para ilustrar el principio de aplicabilidad:

- ¿Quién se ha subido al techo de su casa? Pregunta Prócoro
- ¡Yo! responden casi todos los alumnos del grupo.
- ¿Y qué hay en el techo de su casa?
- ¡Grillos! -Latas de refresco -Cilindros de gas - Basura - Tinacos
- responden desordenadamente los alumnos.

En el momento en que uno de los alumnos dijo “Tinacos”, Prócoro dice:

- ¡Tinacos! ¡Tinacos! ¿Y qué tienen los tinacos?
- ¡Agua! dicen casi a coro los alumnos.
- ¿Y cuántos litros le caben a su tinaco?
- No sé -Quinientos -No sé - Doscientos -dicen algunos de los alumnos.
- Bueno, vamos a averiguar cuántos litros le caben. Para esto van a medir lo que tenga de ancho su tinaco y la altura del mismo. Cuiden que les ayude un adulto y que su medición sea muy precisa.

Al día siguiente, con las medidas de los tinacos que lleven los alumnos, el profesor les enseñará la manera de saber cuántos litros de capacidad

tiene cada tinaco procediendo en primer lugar con los que tengan forma cilíndrica.

Analicemos ahora las características del ejemplo anterior. El profesor empieza aludiendo a algo que sus alumnos han hecho: subirse a los techos de sus casas. Pide que identifiquen algo que conocen: los tinacos. Y les pide que hagan algo que se supone, ya saben hacer los alumnos de ese quinto grado: medir el ancho y la altura de un objeto (en este caso cilíndrico o de un prisma rectangular). A partir de esas experiencias, el profesor ahora les ayudará a que éstas mismas se acrisolen en un nuevo conocimiento: sacar volúmenes de cilindros. De esta manera, la operación para sacar volúmenes, es integrada a la vida cotidiana de los alumnos, no es solamente un nuevo tema, aburrido y estéril, del programa de matemáticas. En este caso, sacar volúmenes implica subirse al techo de la casa, hacer mediciones y luego hacer cálculos. Una vez que los alumnos hayan encontrado los volúmenes de los diversos tinacos, estarían en posibilidad de generar nuevas preguntas y experiencias: ¿cuántos litros de agua gasta la familia diariamente? ¿cuántos litros se requieren para bañarse? ¿para qué actividades alcanza un tinaco lleno de agua? etc. Obviamente en nuestro ejemplo se implica en primer lugar el trabajo sólo con tinacos en forma cilíndrica pero la actividad se enriquecería si existieran tinacos con otras formas. Al proceder de esta manera, el Profesor Prócoro ha contribuido a que sus alumnos incorporen el concepto de volumen y el cálculo de éstos en su vida cotidiana. Los profesores de español podrían actuar en forma semejante si, por ejemplo, pidieran analizar los enunciados de una telenovela; los profesores de geografía podrían pedir a sus alumnos registrar la temperatura durante una semana en el mes de septiembre, diciembre y marzo; podrían aprender el significado de lo que dicen las canciones en otro idioma y que son las preferidas por los alumnos; podrían analizar el trabajo mecánico y la palanca por medio de un gato para carro. Se puede proseguir con ejemplos en todas las áreas de conocimiento que se imparten en la educación puesto que, como se dijo, los conocimientos de la ciencia y del arte son extractados de nuestras prácticas cotidianas.

El Principio de Aplicabilidad consiste de los siguientes pasos.

1. *Tener un conocimiento general de cuáles son las actividades extraescolares que realizan los alumnos.*

Esto implica un interés por las actividades que el alumno efectúa diariamente al salir de la escuela. ¿Qué programas de televisión observa, qué música oye, en qué juegos se involucra? ¿Qué oficio desarrolla?

2. *Identificación de los términos y usos lingüísticos.*

¿Cuáles son las expresiones que usa el alumno para referirse a las actividades que le interesan? No es simplemente un inventario del léxico frecuente en los estudiantes, sino la comprensión de que ése es el lenguaje que ellos utilizan en situaciones en las que ellos desempeñan un papel activo, como un Referidor (Habla) y ante las que puede actuar como Referido (Escucha). De esta manera, se sugiere que el lenguaje que emplee el profesor al iniciar un tema, sea aquel con el cual sus alumnos puedan entender (interactuar referencialmente) sin problema alguno.

Contrariamente a lo anterior, es típico que un profesor llegue al salón y diga:

“Hoy vamos a empezar a revisar los *Complementos Circunstanciales*”

“Nuestro tema de hoy es la *Taxonomía del Reino Animal*”

“Iniciaremos esta semana con los *Elementos No Metálicos*”

“Los *Números Racionales* son aquellos que...”

Si se trata de un nuevo tema es patente que a los alumnos les da igual que el profesor diga cualquier término, ya que no pueden interactuar lingüísticamente bajo estas circunstancias. Se debe recordar la máxima: *Lo nuevo se aprende a partir de lo conocido.*

3. *Seleccionar una situación en la vida cotidiana de los alumnos en la cual esté implicada una o más condiciones o parámetros relacionados al tema que será tratado a continuación, de acuerdo al programa.*

Como profesores parece olvidársenos que la mejor motivación que pueden tener los alumnos es relativa a las actividades que ellos extraescolarmente

efectúan en forma totalmente voluntaria. Si el profesor retoma alguna de éstas para iniciar su exposición, esto brindará grandes posibilidades para la motivación de los alumnos. La labor importante del profesor es elegir una situación cotidiana en la cual se aplique la fórmula, regla, principio o convención que se pretende enseñar y que el alumno aprenda.

4. Durante la clase, inducir a los alumnos para que hablen acerca de la actividad elegida por el profesor.

El profesor creativo encuentra por lo menos una situación que puede idear para exponer durante la clase y que sirva como instancia (ejemplo) del concepto a enseñar. De esta manera, la interacción lingüística que se establece entre el profesor y sus alumnos surge de la cotidianeidad de éstos por lo cual, no requiere del empleo de interacciones complejas que pueden no ser del dominio del estudiante, y sí en cambio, el alumno pueda interactuar como Hablante (Referidor) y Escucha (Referido).

5. Construcción dirigida del problema con base en la interacción con los alumnos.

La interacción que se establece entre profesor y sus alumnos permite a aquel ir estableciendo en forma gradual los elementos (propiedades definitorias) que son importantes para la consecución del objetivo a enseñar. Dichos elementos están determinados por la naturaleza de cada problema pero gracias al señalamiento, el profesor va dirigiendo la atención discriminativa de los estudiantes hacia dichos factores que son precisamente las propiedades definitorias.

6. Resolver el problema propuesto.

Una vez que estén configurados todos los elementos definitorios del problema, la labor del profesor consiste en poner las condiciones necesarias para que sus alumnos respondan ajustivamente ante situaciones que suponen relaciones más complejas. Esto puede lograrse si el profesor pregunta: ¿y cuáles son las características que constituyen el problema? Este tipo de preguntas contribuyen sobremanera al desarrollo psicológico de sus estudiantes y además, eliminan la práctica casi estéril de la repetición.

7. Requerir la descripción de los elementos comportamentales y estructurales del problema después de su realización.

Una vez que se resolvió el problema, el profesor solicita a sus estudiantes la identificación y descripción de los elementos relativos tanto a su propio comportamiento -qué fue lo que hicieron- como de aquellos que estructuran el problema resuelto -propiedades definitorias. Este tipo de interacción requiere de un ajuste funcional psicológico que es superior al que comúnmente ocurre en los salones de clase.

8. Formalizar la regla, definición o fórmula mediante la cual se resolvió el problema.

Efectuado lo anterior, el alumno ahora puede formular, mediante lenguaje formal (simbólico), la regla que se aplicó en cada caso particular. Psicológicamente esta interacción se conoce como “reflexión teórica” o simplemente “teorizar” que, aun siendo muy compleja, los alumnos pueden realizarla si se sigue el procedimiento aquí indicado.

9. Identificación de otras situaciones donde se pueda aplicar la solución encontrada especificando cuáles son las condiciones similares.

Como lo señala Gilbert Ryle (1949), el discurso didáctico debe ser dirigido no para que el alumno repita su comportamiento ante situaciones similares sino para un volver a hacer en condiciones distintas pero que se refieran a la misma regla. Así, el profesor debe impulsar la aplicación de la regla o fórmula en situaciones diferentes auxiliándose para esto mediante la proporción de problemas cuyas condiciones sean variantes de la misma regla. Este tipo de actividades se conoce coloquialmente como “aplicación del conocimiento” y con ellas se favorece el surgimiento de interacciones psicológicas consideradas como las más complejas a las que aspira el ser humano.

El ejercicio de este Principio de Aplicabilidad requiere gradualmente del profesor un interesante y necesario proceso: descubrir por sí mismo la regla o principio que va a enseñar. Esta es la base del autodidactismo que, en caso de ocurrir, el profesor estará en posibilidad de enseñarlo a sus

estudiantes. De otra forma, fomentará la memorización, la repetición, el conocimiento simulado, la adquisición de vocabulario como sinónimo de conocimiento, logrando que sus alumnos sólo *hablen* de lo que desconocen.

Cabe hacer notar que la práctica de este Principio es en ocasiones difícil de lograr pues los profesores hemos estado expuestos generalmente a métodos tradicionales cuyo punto de partida es el lenguaje formal o simbólico. La práctica rutinaria, repetitiva y monótona como método para el aprendizaje ha obstaculizado no sólo el mejoramiento de la educación sino el desarrollo psicológico de todos los alumnos que finalmente es el punto medular de nuestro quehacer educativo. Con este procedimiento se favorece la formación del alumno, no para cumplir con los criterios formalistas de la escuela sino para que el individuo desarrolle su potencial psicológico referido a su realidad social, sea cual sea.

Si bien esta forma de pensar para lograr el desarrollo de los programas puede ser novedosa para muchos profesores, es la más correcta, la más efectiva y cumple con una máxima de la enseñanza activa: *Sed vitae non scholae discimus* (No aprendemos para la escuela sino para la vida). La escuela tradicional enseña a sus alumnos a resolver un examen o a pasar de grado pero difícilmente enseña a sus alumnos a pensar y a conocer de mejor manera la cotidianeidad, como personas en formación.

La gran diferencia con el procedimiento que usa el profesor tradicional es que en este caso, se emplea en primer lugar un ejemplo y a partir de él, se elabora la regla, definición o fórmula. El profesor tradicional en cambio, primero enseña (dice) la regla, definición o fórmula y posteriormente, si le alcanza el tiempo, revisa algunos «problemas».

En nuestro ejemplo inicial, lo conocido eran los techos, los tinacos y hacer mediciones. Lo nuevo se construirá con base en estos elementos. Debemos enfatizar que al hacer uso de este Principio de Aplicabilidad, los alumnos son fácilmente motivables y, sobre todo, los alumnos no harán la pregunta ¿Y eso para qué sirve?

Aproximación Sucesiva

No todos los objetivos de un programa tienen los mismos grados de dificultad en términos de las actividades y respuestas que los componen. Así, es más sencillo sumar dígitos que hacer sumas de hasta cinco sumandos. Si bien la suma de cinco sumandos puede implicar una suma de dígitos, se supone más compleja porque al menos habrá que sumar 5 dígitos secuencialmente. Podemos observar esta diferencia entre el objetivo de «tomar el lápiz correctamente» y el de «escribir las cinco vocales». Para poder llegar a enseñar a jugar fútbol es preciso que antes enseñemos a golpear el balón con cierta intensidad y dirección. El procedimiento de formar paso a paso cada uno de los comportamientos (respuestas) que integran un comportamiento más complejo, es conocido técnicamente como *Aproximación Sucesiva*. Su nombre indica el procedimiento: aproximarnos sucesivamente a nuestro objetivo terminal. Esto se especifica en la parte de Moldeamiento.

Modelamiento

Un modelo, en nuestro lenguaje ordinario, es alguien a quien seguimos o tratamos de imitar. Afortunadamente el ser humano tiene la capacidad de imitar, de otra forma, nuestro desarrollo se vería limitado seriamente ya que tendríamos que ser enseñados explícitamente a hacer muchas actividades que son sencillas: abrir una puerta, apagar la luz, prender la radio y muchas otras que son benéficas. Los profesores de preescolar y primaria menor pueden convertirse fácilmente en modelos de sus alumnos.

Un profesor de cualquier grado, aunque no esté consciente, está modelando muchos comportamientos de sus alumnos: la forma en la que se expresa; corrige; enseña; elogia; dibuja; se para ante el grupo para hablar; etc. Los alumnos pueden aprenderlo y de hecho algunos lo reproducen cuando ellos juegan “a la escuelita”. Si el profesor es un modelo para sus alumnos y cuida este aspecto, puede tener un efecto sin par. Algunas de las actitudes del alumno hacia el estudio, hacia la solución de problemas

sociales cotidianos, algunos valores ante la vida, intereses por el deporte, la lectura, el cine y por el conocimiento, pueden ser el resultado de las actitudes, valores e intereses que mostró entusiastamente el profesor. Los alumnos de todas las edades pueden tener “profesores modelo” aunque aparentemente esto es más difícil en los grados de secundaria pues no es manifiesto ante los ojos del profesor pero un observador independiente o bien entrenado es capaz de identificarlo.

Moldeamiento

El comportamiento de encender un interruptor de luz es relativamente sencillo si se le compara con el de anudar las agujetas del calzado. De hecho, el primero generalmente puede ser aprendido sin que medie un procedimiento específico. Los niños aprenden a hacerlo por simple ensayo-error o bien mediante la imitación al observar a otros hacerlo. El caso de anudar agujetas es más complejo pues requiere la secuencia de diferentes movimientos de las manos mismos que difícilmente pueden ser imitados. En este caso, como en la mayoría de las actividades que aprende el ser humano, se requiere de un procedimiento instruccional.

Dicho procedimiento implica una lógica sencilla que es aplicada muchas veces por cualquier adulto: enseñar paso a paso cada uno de sus componentes e irlos requiriendo en forma progresiva según se aprende. Sin embargo, se debe tener cuidado de cumplir ciertos requisitos para tener un mejor resultado y en un tiempo menor.

1. *Dominio de cada paso.* Una vez determinados los pasos sucesivos (por esto también se le conoce a este procedimiento como Aproximación Sucesiva) a desarrollar, se enseña al niño el primero de los pasos, cuidando que él domine perfectamente esta ejecución antes de pasar al siguiente. En el caso de anudar las agujetas, consistiría en sujetar ambos extremos cada uno con mano diferente. El segundo paso posiblemente estaría especificado por el cruce de las agujetas formando un enlace al desplazar un extremo hacia abajo y el otro hacia arriba. Este procedimiento se sigue con cada uno de los pasos siguientes.

2. *Respetar el orden secuencial.* Puede ocurrir que los elementos que conforman un repertorio, a su vez formen parte de otro repertorio como es por ejemplo el caso de tomar los extremos de una cuerda ya que esto puede ser parte de la actividad de «cortarlo en pedazos» o bien de «anudar». Sin embargo, la enseñanza de cada repertorio requiere de una secuencia específica misma que hay que respetar.

3. *Descomponer en pasos más pequeños en caso de observar que el alumno tiene dificultades para aprender.* El hecho de que el alumno tenga gran dificultad en aprender un paso, posiblemente indique que el grado de dificultad requerido es muy alto. Se ha observado este problema cuando la instrucción que se le da al alumno incluye dos o más ejecuciones cuyo seguimiento le es difícil, sea porque las instrucciones requieren una secuencia complicada o bien porque particularmente una o más de ellas reviste un grado de dificultad mayor para el alumno. En este caso, debe desglosarse aun más el paso específico. Por ejemplo, una vez que se enlazaron los dos extremos de la agujeta, el procedimiento que elegimos, señala que deben formarse enlazamientos con cada extremo. Si el alumno encuentra gran dificultad en esto, se procede a enseñarle a enlazar por ejemplo, el del lado derecho, teniendo sujeto el extremo izquierdo. Una vez que lo logre, se puede proceder a enlazar el extremo izquierdo, teniendo sujeto el derecho.

4. *Incrementar el criterio de ejecución ante la enseñanza de cada paso nuevo.* En el momento en que el alumno vaya logrando cada uno de los pasos, es necesario pedirle que él desarrolle la actividad en forma completamente independiente hasta el punto en que lo haya aprendido. De esta forma, si el alumno ya es capaz por sí solo de tomar los extremos de la agujeta, enlazarlos, estirar los extremos y enlazar cada extremo del cordel, debe evitarse la ayuda en todas estas ejecuciones. La ayuda debe proporcionarse sólo en el aprendizaje de los nuevos pasos, nunca en los que ya haya logrado anteriormente pues esto puede generar el problema que se conoce como sobreprotección.

Las condiciones anteriores permiten finalmente que el alumno sea capaz de seguir las instrucciones que se le dan, sin necesidad de otorgar ayuda alguna.

MÓDULO 6

PROCEDIMIENTOS CORRECTIVOS.

PRIMERA PARTE

La capacidad del ser humano para aprender es sorprendente. Desafortunadamente no sólo aprendemos a comportarnos en forma correcta sino que también aprendemos a responder en forma equivocada o incorrecta. La labor del profesor no sólo incluye la formación de sus alumnos, sino también la corrección de los comportamientos que no son adecuados. La mayor parte de esta labor correctiva se refiere al comportamiento que se conoce en general como «disciplina» aunque en términos técnicos podemos referirnos a ella como *comportamiento emocional y social* ya que casi siempre implica la infracción de alguna regla o norma establecida por la sociedad o la institución particular en la que se desenvuelve el alumno y muchas veces se implica una reacción de tipo emocional en el infractor al ser sorprendido o al efectuar tal rompimiento de regla. Las principales técnicas que se conocen para modificar tal comportamiento inadecuado tienen un fundamento teórico, mismo que es necesario describir antes de pasar a la especificación de ellas.

Hemos visto que las consecuencias positivas (reforzamiento) del comportamiento facilitan su aprendizaje. Este reforzamiento puede ocurrir en múltiples formas y, muchas veces, sin que seamos conscientes de ello. Tal es el caso cuando el alumno no presenta la tarea en el día requerido y al profesor se le olvida recogerla o bien, habiéndose recogido dicho trabajo, el profesor no hace nada con el alumno que no la presentó. En esta situa-

ción el no hacer la tarea no tiene una consecuencia específica por parte del profesor. Así, la próxima vez que ese profesor pida una tarea, es posible que el alumno no la vuelva a hacer ya que posiblemente vuelva a ocurrir lo mismo que la ocasión anterior. Como podemos ver, las consecuencias pueden facilitar que un comportamiento vuelva a ocurrir aun cuando éste sea incorrecto. Dificilmente podríamos creer que el profesor lo hace intencionalmente, es más probable que no conozca algunos principios básicos de la forma en la cual un comportamiento cualquiera puede ser aprendido o bien, conociendo tales principios, no los aplique en situaciones concretas como la que se describe. Así, la primer regla general para proceder a corregir un comportamiento inadecuado es:

1. Ante un comportamiento inadecuado se debe proceder a presentar una consecuencia que no sea positiva para quien se comporta incorrectamente.

¿Cómo y cuándo se deben presentar esas consecuencias negativas? Las formas tradicionales de corregir implican gritar, golpear o castigar al niño de alguna forma, pero debemos conocer cuáles son los resultados de cada uno de esos procedimientos para evitar problemas mayores. Las siguientes son otras reglas básicas cuando se pretende corregir el comportamiento.

2. La corrección preferentemente debe iniciarse mediante la aplicación de las técnicas más sencillas.

3. Una vez iniciado el procedimiento de corrección mediante alguna de las técnicas, ésta debe mantenerse durante algún tiempo razonable antes de descartarla.

Un efecto conocido es que cuando se llega a aplicar una técnica sistemáticamente, el comportamiento inadecuado tiende a incrementar pero finalmente llega a reducirse. Por esto, un error común es que cuando el profesor aplica una técnica y observa que el problema no sólo no mejora

sino que empeora, cambia o retira el procedimiento que estaba llevando a cabo. Esto es poco recomendable ya que de hecho, será más difícil controlar el problema cada vez que se cambia de técnica.

4. Cualquier técnica correctiva debe aplicarse con el objetivo de corregir el comportamiento inadecuado. Nunca debe confundirse con una especie de venganza o revancha por parte del profesor hacia el alumno.

Es muy importante que siempre que el profesor aplique algunas de las técnicas descritas más adelante, lo haga *sin estar alterado emocionalmente*. Ante todo, el profesor no debe perder la paciencia, debe aprender a estar siempre tranquilo. Un grave error es pretender aplicar alguna sanción cuando el profesor está alterado ya que si se procede bajo ese estado, muchas veces la sanción será desmedida y eso causará más problemas. Las técnicas deben aplicarse con un claro sentido formativo y de manera muy firme. El alumno no debe tener duda alguna respecto a que el profesor es el que tiene y ejerce la autoridad moral para su formación.

5. Las sanciones deben aplicarse mediante una explicación de la regla y la infracción.

Tradicionalmente cuando un padre de familia o profesor aplica una sanción, ésta es acompañada de un largo «sermón». Otras veces el niño trata de alegar, de justificar, minimizar el hecho, de eludir su responsabilidad y culpar a otros. Si el profesor se presta a discutir tales alegatos, justificaciones, etc., se está arriesgando a «perder la cabeza», a gritarle al alumno o a sancionarlo muy severamente. En este punto, el profesor está incurriendo a su vez en una falta hacia el alumno. Las consecuencias negativas deben *aplicarse*, no *platicarse*. Es altamente difícil que un alumno escuche y entienda las razones que se le dan precisamente cuando se le está sancionando en forma agresiva, violenta o alterada. Los sermones y regaños tienen muy poco efecto y sí pueden llevar a otras situaciones desagradables.

Sin embargo, sí hay que tener cuidado de escuchar al alumno. Siempre cabe la posibilidad de que estemos interpretando erróneamente su comportamiento. Si después de escucharlo con atención, aún consideramos que se debe aplicar la sanción, debemos proceder con ella. En caso contrario, debemos pedir una disculpa. Cuando el comportamiento inadecuado ocurre ante la presencia del profesor, podemos escuchar al alumno, pero debemos aplicar la sanción.

6. Gran parte del éxito de las técnicas correctivas reside en ser constante en su aplicación.

Esto implica que cada vez que el alumno se comporte de forma inadecuada, el profesor debe actuar de acuerdo al procedimiento establecido. Pasar por alto alguna o algunas de las faltas cometidas tiene el efecto poco deseable de hacer más difícil poder corregir en el futuro el problema. En estos casos, el profesor debe considerar que al dar una oportunidad al alumno, «portándose como camarada», en realidad lo está perjudicando ya que éste está aprendiendo a que a veces será posible escapar de la consecuencia negativa. Si el profesor quiere realmente ayudar al alumno, debe lograr que éste asuma su responsabilidad.

En este aspecto debemos enfatizar el hecho de que en ocasiones un profesor puede considerar justo el pasar por alto alguna falta. Esta es una facultad que el profesor tiene en sus manos y le puede ser muy útil para poder establecer una relación un poco más afectiva y cercana con el alumno, sobre todo cuando éste tiende a comportarse negativamente. En estas ocasiones, el resultado puede ser altamente benéfico para la formación positiva del alumno pero lo que es un error es el asumir una actitud de siempre pasar por alto las faltas del alumno. Los profesores que actúan de esta manera, generalmente no están capacitados para controlar el comportamiento de sus alumnos y esto, tiende a que el control de la situación lo tengan ellos y no el profesor. El ser más camarada ante los alumnos, debe ser resultado de una acción formativa y correctiva en forma justa y no como resultado de ser un profesor que pase lo que pase no corrige al

alumno. En realidad el profesor que así actúa no está formando, está escapando a una de sus responsabilidades.

7. Al igual que en el caso del reforzamiento, las sanciones o consecuencias negativas deben ser justas esto es, proporcionales a la falta cometida.

8. La aplicación de una técnica correctiva debe balancearse con el reforzamiento de comportamiento adecuado.

Probablemente el aspecto que debemos cuidar más es que cuando se llegue a aplicar una técnica correctiva a un alumno, simultáneamente se esté aplicando la técnica de reforzamiento por otros comportamientos de ese mismo alumno que se presenten a lo largo del día. De otra manera, el alumno no tendrá posibilidad de que su comportamiento positivo sea tomado en cuenta y los efectos de esto pueden ser graves. Es altamente improbable que todo lo que un alumno hace durante el horario de clases sea inadecuado. Suponer lo contrario, usualmente es efecto de nuestra expectativa ante ese alumno en particular.

Las técnicas correctivas en orden a su complejidad y gravedad de efectos se describen enseguida.

a. Reforzamiento Diferencial de Otros Comportamientos (RDO)

Tanatóforo, alumno de segundo de primaria, se levanta constantemente de su asiento. Pero en un momento dado, su profesor lo sorprende cerca de su lugar y le dice “Muy bien Tanatóforo, si te sentaras en tu lugar, podrías desarrollar mejor tu trabajo». El profesor hace esto cada vez que lo ve cerca de su lugar o bien, cuando el alumno se queda viendo el trabajo de otro compañero sin perturbarlo, el profesor puede decirle: «¿Qué tal, te gusta cómo está quedando el trabajo de tu compañero? Tú también podrías hacerlo». Con esto, el profesor está poniendo atención (reforzando)

a algunos comportamientos de Tanatóforo que no son precisamente el de estar trabajando sentado en su lugar, pero que de alguna manera pueden animar a Tanatóforo para que se siente en su lugar y se ponga a trabajar. Por esta razón el procedimiento se denomina Reforzamiento Diferencial de Otros Comportamientos.

Este procedimiento se puede llevar a cabo haciendo uso de otro recurso. Cuando Tanatóforo está parado el profesor dice “¡Qué bien, casi todos los alumnos están sentados y trabajando!” o en forma más directa: “¡Bravo por los que están trabajando ya que van a poder salir a tiempo a su recreo!” Se espera que el efecto de estas expresiones sea que Tanatóforo decida irse a sentar y trabajar. Si así ocurre, el profesor debe poner inmediatamente atención a su alumno y decirle “¡Eso es, muy bien, Tanatóforo. Sentado, podrás terminar tu trabajo a tiempo!”

La gran ventaja de este procedimiento es que no implica el uso de una consecuencia (sanción) directa. Por esta razón, es uno de los más recomendables. La gran desventaja que tiene es precisamente ésta: el comportamiento inadecuado no tiene una consecuencia directa. Tanatóforo como cualquier otro alumno puede estar “jugando” para que el profesor le ponga atención a él, andando parado. Si el profesor cree que éste es el caso, puede comenzar a usar la técnica siguiente.

b. Extinción

Siempre y cuando el comportamiento inadecuado de Tanatóforo no cause una gran distracción o algún otro problema a sus compañeros, el profesor puede ignorarlo completamente mientras permanezca parado. Este ignorar implica que el profesor actúe como si ese alumno no estuviera presente dentro del salón: no verlo, darle la espalda disimuladamente, sacarle la vuelta en caso de que esté parado frente al profesor, etc. Si Tanatóforo llegara a hablarle al profesor estando parado, éste no debe voltear a verlo, aparentando que no ha oído nada. Simultáneamente el profesor puede

aplicar el RDO y decir “Ya saben que yo sólo atiendo a los alumnos que están sentados y trabajando”.

Como veíamos en las recomendaciones iniciales, es muy posible que ante tal procedimiento, el comportamiento de Tanatóforo se agrave y hable más alto, insista en que lo atiendan e incluso podría llegar a agredir a un compañero o al profesor para provocar la atención sobre él. Esto puede ser una prueba de que el procedimiento está surtiendo efecto pero el profesor debe cuidar que Tanatóforo no cause daño a otros y permanecer lo más tranquilo posible. El profesor puede insistir una vez más “Sólo atiendo a quien está sentado trabajando” y agregar “Qué mal se ven los niños que gritan y arrebatan los trabajos de los compañeros que están trabajando”. Mientras lo dice, viendo de reojo a Tanatóforo, se acerca él y firmemente puede sujetarlo de las manos o interponerse para evitar que siga pegando a un compañero, volviendo a repetir lo que dijo antes pero sin mirar directamente a Tanatóforo.

Obviamente, estas últimas acciones pueden ser desarrolladas cuando el alumno tiene poca edad. Su uso queda descartado en la primaria mayor y en la secundaria.

La Extinción, como el RDO implican que el comportamiento negativo no obtenga la atención directa del profesor que puede ser reforzante para el alumno. La atención preferentemente debe otorgarse cuando el alumno sea sorprendido actuando correctamente y esto es muy posible que ocurra en otro momento, cuando cambie la situación, la actividad programada o ambas.

c) Reforzamiento Diferencial de Comportamientos Incompatibles (RDI)

Los problemas de Tanatóforo pueden ser: estar parado, hablar mientras otra persona habla, sentarse incorrectamente, pedir permiso constantemente para salir al baño, no trabajar recostándose en su mesabanco, entre otros. Observando cuidadosamente el comportamiento de este alumno, podemos darnos cuenta de que no todo el tiempo está actuando de esas

formas. Es posible que de vez en cuando lo veamos sentado en su lugar, callado mientras otro habla, sentado correctamente en su lugar y, después de un tiempo razonable, permanecer en el salón sin pedir permiso para ir al baño. Si así fuera, el profesor puede aprovechar cada una de esas ocasiones para reforzar el comportamiento adecuado que es *incompatible* con el comportamiento inadecuado. Estar sentado es incompatible con estar parado; estar callado es incompatible con estar hablando; etc. De hecho este procedimiento puede ser aplicado conjuntamente con el RDO y la Extinción. En ocasiones los efectos de estas técnicas sencillas son altamente sorprendentes, comparándolos con el poco esfuerzo que requieren por parte del profesor.

d) Tiempo Fuera

El problema de Tanatóforo puede no haberse resuelto después de 8 días de aplicar los procedimientos anteriores e incluso puede haber llegado a cometer algunas otras faltas que son inaceptables dentro del salón como es el ponerse a gritar, “hacer payasadas” delante de los demás compañeros, provocando la risa y atención de éstos. El profesor no puede ni debe permitir que esto siga ocurriendo. De esta manera, durante la última hora, cuando el alumno se estuvo comportando inadecuadamente, el profesor se acercó a él y de manera muy firme le dijo: «Tanatóforo, perdiste el derecho de estar dentro del salón, aquí sólo pueden estar los que se interesan por la actividad. Salte del salón». Tanatóforo trató de alegar, de justificar, de prometer y tratar de cambiar la sanción pero el profesor se mantuvo firme, sin alegar, sin aceptar justificaciones, promesas y sin cambiar la sanción. Simplemente le repitió una vez más la sanción, señalándole firmemente la puerta de salida. Tanatóforo se salió y después de 5 minutos, el profesor salió y le preguntó si estaba dispuesto a entrar y a trabajar al salón. Este dijo que sí y fue admitido.

Como observamos en el párrafo anterior, esta técnica implica que durante algún tiempo el alumno esté fuera de la situación en la que se

hallaba, habiendo perdido el derecho de estar en ella debido a su comportamiento. La estancia dentro del salón debe ser por principio, una situación reforzante para el alumno o en otras palabras una posible fuente de múltiples reforzadores como sería el tener oportunidad de pasar a realizar alguna otra actividad altamente reforzante como puede ser el juego con diversos materiales, el recreo o alguna otra clase que les guste mucho a los alumnos.

Las condiciones para poder aplicar el Tiempo Fuera son:

- 1) Haber aplicado antes las técnicas ya descritas.
- 2) Si el comportamiento es altamente interruptivo para que el profesor, los compañeros o ambos puedan proseguir con la actividad planeada, puede procederse con esta técnica aun cuando no se hayan desarrollado las técnicas anteriores.
- 3) El lapso mínimo que debe durar este Tiempo Fuera es de cinco minutos. Después de este periodo, si el alumno está emocionalmente tranquilo, se le puede invitar a trabajar nuevamente.
- 4) Una vez aplicado este procedimiento puede aplicarse cuantas veces sea necesario, aumentando siempre en forma gradual el periodo del Tiempo Fuera si el mal comportamiento fuera repetitivo.

MÓDULO 7

PROCEDIMIENTOS CORRECTIVOS.

SEGUNDA PARTE

e) Castigo

Hemos visto que las técnicas anteriores implican de alguna manera no poner atención al alumno o bien, retirarlo de una situación a la que le damos valor reforzante o la consideramos como requisito para poder tener acceso a otra actividad más agradable para los alumnos. Tanatóforo puede ser un alumno que requiera una técnica más rigurosa: la presentación de una consecuencia negativa directa. Comúnmente a esto se le conoce como castigo. Tal consecuencia puede ser el enviar una nota escrita a sus padres, comentando el mal comportamiento del alumno, asignar una calificación baja en disciplina, demorar algunos minutos su salida al recreo, detenerlo durante algún tiempo breve después del toque de salida, entre otras medidas que puedan realizarse.

El castigo físico está terminantemente prohibido. Su uso puede ser causa de despido inmediato aun cuando existiera la autorización de los padres de familia respectivos. La única situación que puede llegar a justificar su uso es ante la inminencia de un daño físico muy grave para el alumno, lo cual es altamente improbable dentro de una escuela.

Los efectos del castigo físico son muy contradictorios y en caso de que llegara a usarse, en todo caso corresponde exclusivamente a los padres de familia, fuera de la escuela. El profesor no puede permitir que un padre

golpee a su hijo dentro de la escuela. El castigo físico constante e indiscriminado atenta gravemente al desarrollo emocional y social del alumno, generando sentimientos de inferioridad, timidez, aislamiento social, tendencias vengativas y de abuso físico o verbal con hermanos o compañeros menores, inseguridad, tendencia al autoritarismo y probablemente, la principal desventaja es que por medio del castigo se puede aprender a tratar de solucionar los problemas propios usando la violencia física.

Tradicionalmente, hace algunas décadas, el castigo físico era una arma poderosa en las casas y en las escuelas. En la actualidad algunos padres de familia comentan que gracias a esto, ellos pudieron seguir adelante. Esto puede ser cierto pero debemos tomar en cuenta que la tendencia de la educación liberal trajo consigo un relajamiento en los patrones de educación al igual que un anhelo de que los niños gozaran de derechos casi iguales o idénticos a los del adulto. Se eliminó radicalmente el castigo físico, la población de las escuelas creció descomensuradamente, las madres de familia se dedicaron cada vez más a trabajar y a delegar su papel formativo a otras personas, etc. Hoy en día, parece haber un ligero regreso a los “viejos cánones” y con ello al castigo físico. El sueño de que “todos somos iguales y por tanto tomamos las decisiones entre todos” ha tenido ya efectos muy lamentables. Ante la falta de autoridad o en el mejor de los casos, ante la “autoridad compartida por todos”, ahora en ocasiones se nota un retorno a las formas de educación anteriores, pero de cualquier forma, los resultados de la investigación relativa al castigo son elocuentes: son más los efectos negativos que positivos, cuando se usa frecuentemente y en forma irracional. El castigo físico no aparece en el diccionario de los buenos profesores.

De cualquier forma, el uso del castigo físico de manera constante es indicio de una falta grave de control emocional por parte de quien lo usa de esa manera o bien, es signo de una profunda deficiencia cultural.

f) Costo de Respuesta

El profesor, como parte de su plan anual de actividades, programó un paseo a Guasave con todo su grupo. Aprovechando esto, entusiasmó a los alumnos diciéndoles que el viaje tendría que ser ganado por cada uno. El profesor estipuló que los puntos serían ganados de la siguiente forma:

20 tareas a las que se otorga un punto (20 puntos).

20 días de trabajo escolar y buena disciplina dentro del horario de clases (40 puntos).

40 puntos en el examen bimestral con calificación de 10.

La suma es de 100 puntos y para ganar el derecho al paseo, se tenían que acumular al menos 80 puntos.

Previendo algunas situaciones difíciles, el profesor estableció dentro de sus reglas que si se tenían dos días de mala disciplina en forma consecutiva, el alumno perdería dos puntos de lo que llevara ganado. Al final del mes, Tanatóforo acumuló 15 puntos en tareas, 40 en el examen (fue excelente), en disciplina y trabajo obtuvo 25 puntos. Podía ir al paseo pero también tuvo en tres ocasiones consecutivas, dobles faltas por indisciplina. De esta manera pierde 6 puntos y su puntaje queda abajo del 80% estipulado inicialmente por el profesor. Éste, ahora está pensando de qué forma Tanatóforo podría ganar o recuperar esos 6 puntos perdidos.

La atribulación del profesor es incorrecta ya que si llega a crear una situación especial para ese alumno y todos los que están en su caso, pierde valor el sistema seguido durante tanto tiempo. El profesor debe recordar en estos momentos que él fue quien estipuló esa regla de pérdida de puntos, previniendo situaciones difíciles. Si el profesor encuentra la forma de recuperación de puntos, pueden ocurrir dos situaciones:

- a) Tanatóforo probablemente aprenda que no importa cómo se comporte ya que finalmente podrá tener acceso a las actividades. Quien debiera estar atribulado es Tanatóforo, no el profesor. Tanatóforo debe asumir

su responsabilidad y el profesor tiene la obligación moral de ser él, quien le enseñe a asumirla.

- b) Si Tanatóforo y todos los demás compañeros en el mismo caso finalmente van al paseo, se puede generar un sentimiento de injusticia o preferencia entre todos los demás compañeros que sí cumplieron con los requisitos. Con esto, el problema con todos los demás alumnos lo estará creando el profesor.

En este ejemplo, la sanción de restar puntos es conocida técnicamente como Costo de Respuesta y el sistema en general se conoce como Economía de Puntos, propuesto originalmente por Ayllon y Azrin (1969). El procedimiento requiere de las siguientes condiciones para poderse aplicar correctamente:

1. Debe generarse un sistema en el cual todos los alumnos puedan ganar puntos.
2. El sistema debe ser especificado claramente antes de ser puesto en marcha y preferentemente, debe quedar a la vista de todos los que en él participan. Una vez hecho esto, es recomendable enviar una copia del sistema a los padres de familia para que estén enterados.
3. La especificación del sistema debe incluir el total de puntos a lograr, el valor de cada actividad y el Costo de Respuesta.
4. La tabla de registro de los puntos que se vayan ganando o perdiendo, también debe quedar a la vista de todos.
5. Se debe aclarar que los regateos o alegatos por puntos, no serán aceptados.

Una vez que se cuenta con los aspectos anteriores, se puede comenzar con el sistema. Para una especificación más amplia, el lector puede remitirse al Módulo 10 «Programas Conductuales».

Consideraciones finales

- 1) Siempre que un profesor aplique una sanción ante una falta del alumno, debe hacerlo sin emotividad negativa manifiesta. Las sanciones aplicadas cuando se está alterado emocionalmente, suelen ser injustas (exageradas).
- 2) La sanción siempre debe estar basada en el Reglamento General de Alumnos. De esta forma, el Reglamento es el que prescribe, el profesor sólo lo aplica. El seguimiento de una norma no obedece a un capricho personal del profesor y se evita en cierta medida, que el alumno interprete que el profesor «la trae contra él». En todos los casos y de manera específica, a los alumnos se les debe notificar cuál es el Artículo que se infringió. Esto ayuda al alumno en su aprendizaje y formación respecto a la interpretación de normas y reglamentos a los que está sujeto.
- 3) Es poco factible que el Reglamento Escolar incluya en forma explícita todas y cada una de las actividades que sí o no están permitidas al alumno. En caso de que surja alguna situación no prevista manifiestamente, se debe actuar con base en el significado general que debe tener el Reglamento: conjunto de normas cuyo objetivo es el inculcar valores y prácticas que permitan al alumno desarrollarse como buen ciudadano. Esta es la diferencia entre un reglamento prohibitivo y uno formativo. En las escuelas debe pretenderse contar con un reglamento formativo, expresado en términos positivos pero sin excluir las prohibiciones que son necesarias en toda institución.
- 4) Una vez que el profesor haya aplicado una sanción, por grave que ésta haya sido, debe entender que el comportamiento inadecuado ya fue sancionado. Por tanto, el profesor debe buscar la primer ocasión, después de un tiempo razonable, para restablecer la comunicación positiva con ese alumno. Frecuentemente ocurre que cuando se aplica una sanción, el alumno puede alterarse emocionalmente por lo que es prudente que el profesor espere cierto lapso temporal hasta que el alumno se haya tranquilizado. Hasta cierto punto, es entendible que

el alumno con quien menos desea hablar, sea precisamente con el profesor que le aplicó la sanción. La comunicación positiva puede consistir simplemente en saludarlo en forma breve pero amable, pudiendo ocurrir que el alumno no conteste o demuestre de alguna manera su enojo, lo cual es más probable en alumnos de mayor edad. Es cierto que el alumno cometió una falta y se hizo acreedor a una sanción pero esto no justifica que el profesor ahora se niegue incluso a saludarlo o hablarle amablemente. La próxima vez que se encuentren en el salón de clase, el profesor debe tomar la iniciativa para restablecer la comunicación entre él y el alumno.

- 5) La única persona que puede negociar la aplicación de una sanción, es el profesor A que la dictaminó. En caso de que otro profesor, B, con mayor, igual o menor jerarquía, decida negociar o suspenderla sin conocimiento del profesor A que la aplicó, el profesor B estará restando en forma grave la autoridad moral del primero. En todo caso, el profesor B, después de platicar con el alumno, puede sugerirle que vuelva a platicar con el profesor A e incluso, en caso de considerarlo necesario, el profesor B puede platicar con el profesor A, teniendo siempre presente que el responsable de mantener o negociar dicha sanción es estrictamente el profesor A.
- 6) Sin lugar a dudas, la mejor técnica para lograr la superación y corrección de un alumno consiste en tener una actitud positiva hacia él. Esta actitud permitirá observar cuáles son las virtudes de cada alumno -todos las tienen- y, atendiendo primordialmente a ellas, la relación con los alumnos será más positiva. Esto nos brindará una buena opción formativa.
- 7) Sin importar cuál sea la técnica correctiva que el profesor aplique, éste siempre debe tener cuidado en que la aplicación de la técnica no atente contra la dignidad del alumno. Debido a que siempre debe normar en el profesor el criterio formativo, es necesario que éste considere en primer lugar la siguiente cuestión: ¿Lo que hago ayuda a la formación positiva del alumno sin afectar su dignidad?

MÓDULO 8

SOBRE LA COMPETENCIA VS. COMPETITIVIDAD

RESPONSABILIDAD; DERECHOS Y OBLIGACIONES; LIBERTAD Y DISCIPLINA

Competitividad

Ser competente es algo muy distinto a ser competitivo. Lo primero se refiere a que alguien es capaz de hacer algo con buena o excelente calidad. La segunda expresión implica que el individuo pretende ser mejor que los demás. Nótese que la comparación que se hace es distinta: ser competente enfrenta al individuo ante una situación, misma que puede resolver gracias a su capacidad pues tiene el dominio necesario para hacerlo con cierta maestría. Ser competitivo, por su lado, significa enfrentar al individuo ante otras personas. Esta situación puede fácilmente derivar en una relación social que no es precisamente la de amistad y confianza en los demás.

El profesor debe tener cuidado de evitar las situaciones de competitividad dentro del salón de clase, entre sus propios alumnos. Competir significa que habrá un ganador y muchos perdedores. Las competencias generalmente empiezan con la frase: “El primero de ustedes que...”. Sin importar en qué criterios académicos, deportivos o sociales, esté basada la competencia, es muy probable que los ganadores siempre sean los mismos y los perdedores casi siempre también serán los mismos. En un gru-

po social, en el que deseamos generar como relación básica la amistad, la competitividad es un medio contrario a esta meta. Los efectos a mediano y largo plazo de este tipo de relación pueden ser, entre otros, el rechazo de los perdedores hacia el ganador y por otro lado, el desprecio del ganador hacia los perdedores. Sin embargo, no debemos perder de vista que deseamos hacer competentes a nuestros alumnos.

Una buena opción es generar situaciones en las cuales el alumno compita contra sí mismo o bien, que compita para alcanzar un criterio establecido. De esta manera el profesor puede decir a su grupo: “Todo aquel alumno que logre ... [criterio] ... tendrá su recompensa”. En este caso, el profesor está especificando un criterio que puede ser logrado no sólo por uno de sus alumnos. De esta forma, todo aquel que lo logre, será un ganador. En ocasiones se puede poner este tipo de “competencia contra sí mismo” en términos tales que todos los alumnos resulten ser ganadores pero sin que esto signifique “Tener la manga demasiado ancha”. Por ejemplo:

- a) “Todos los alumnos que puedan resolver correctamente 3 de los siguientes 4 ejercicios, podrán salir a recreo en el momento que los hayan terminado”. Suponiendo que el ejercicio se refiere a algo que los alumnos han estado practicando desde hace ya algún tiempo y que el profesor está seguro que todos lo harán, todos los alumnos podrán salir al recreo antes de tiempo y tendrán la oportunidad de sentirse ganadores. Esta sería una buena opción para generar este tipo de sentimiento en todos y cada uno de los alumnos y, dado que podemos suponer que a todos ellos les es atractivo salir antes al recreo, lo harán en forma rápida y eficiente.
- b) «Todos los alumnos que puedan resolver correctamente los 4 ejercicios, podrán tener media hora de recreo a partir del momento en que los terminen». Aparentemente, en este caso el criterio es más alto pues no basta con 3 ejercicios resueltos, se requieren los 4, pero en realidad no se está pidiendo ningún esfuerzo ya que, en el momento en que los terminen, cada alumno podrá tener sus 30 minutos de descanso. En este caso no hay ninguna competencia contra sí mismo.

¿Cómo entonces se deben de considerar las competencias de todo tipo?

En algunas escuelas se enseña a los alumnos a «ser los primeros». Por otro lado, en México durante mucho tiempo ha existido cierta tendencia a hacer creer que «lo importante no es ganar sino competir». Estas dos formas son inadecuadas si nuestros propósitos escolares están basados en la formación de *todos* los alumnos.

En el primer caso, ante la demanda de «ser los primeros», se pueden formar varios problemas en más de uno de los alumnos. Ninguna escuela tiene a los alumnos más capaces y si así fuera, estarían siempre en gran conflicto fuera y dentro de los salones: todos contra todos por ser el mejor de todos. Es una realidad que no todos pueden ser los primeros. También hay segundos, terceros ... ¡últimos! Todos los que no tengan la capacidad de ser los primeros, que son una alta proporción de la población, sufren una constante frustración al no lograr nunca ser el primero. No creemos que haya padres de familia que estén dispuestos a que su hijo viva bajo estas condiciones, pero de hecho muchos padres tienen la esperanza o creen que su hijo será el primero, aun cuando vean resultados que son completamente contradictorios a su esperanza o creencia. Además, los alumnos que sí pueden ser los primeros dentro de tales escuelas, están en riesgo de perder los límites razonables de la realidad y pretender competir con cualquiera que «se les ponga enfrente». Es un hecho que siempre habrá una persona más capaz que él, es cuestión de tiempo para conocer el amargo sabor de la derrota, misma para la que nunca fue preparado el que siempre ganaba. Las reacciones emocionales en estos casos pueden ser sumamente severas y en ciertas edades, pueden pasar a formar parte de la población en alto riesgo de padecer un infarto. Aparentemente, quienes siempre son los primeros, tienen muchas ventajas pues gozan de cierto prestigio pero el problema que se soslaya es el contraefecto emocional que pueden tener en caso de ser derrotados, sobre todo si esto llega a ocurrir ante un público importante. ¿Qué padre de familia o profesor, conscientemente desea que su hijo finalmente se enfrente a este tipo de situaciones?

Por otro lado, si se considera que lo importante no es ganar sino saber competir, se está en riesgo constante de caer en la mediocridad. «Nos me-

tieron 78 goles, metimos 2 pero supimos competir en la cancha» ¿Quién se puede sentir realmente satisfecho con un resultado de esta naturaleza? Un padre de familia o profesor que enseña a tratar de hacer lo mejor, sin importar si se gana o no, potencialmente está en esta situación. Si el criterio es competir, los alumnos competirán pero quizá nunca ganen pues ése no es el objetivo. Esta actitud es una forma elegante de decir: «Perdimos y por paliza porque somos mediocres».

¿Entonces cuál es la opción?

La opción formativa debe ubicarse en un claro sentido de las capacidades y limitaciones de nuestros alumnos específicos. Debemos ayudar a superar constantemente sus capacidades, haciéndolos conscientes al mismo tiempo de sus limitaciones. Al hablar de limitaciones nos estamos refiriendo a aquellos aspectos que son inmodificables por medio de la educación como por ejemplo son: tiempo de reacción, estatura, estructura corporal. Puede ser que nuestro alumno que mide 1.54 m salte en forma excelente, pero tendrá gran desventaja si compite con otra persona que también salta excelentemente y mide 1.90 m. Los casos en los que una persona contra todo pronóstico, resulta ser mejor que otra, son realmente escasos. El mejor equipo de fútbol americano de México, no puede competir con el mejor equipo de Estados Unidos, dadas las condiciones actuales de los jugadores de ambos países. Creer que por ser el mejor equipo de México se puede vencer a cualquier otro equipo del planeta, es un planteamiento irracional.

Debemos también tener claro que la escuela es parte de una sociedad en la que existen todo tipo de conceptos respecto a la competencia. No podemos, ni debemos sustraernos a esto pero se debe tener un planteamiento claro de cómo se va a participar y para qué. La competencia es característica casi esencial de los eventos deportivos, además de que existe en muchas situaciones de la vida cotidiana. Los profesores debemos tener claro que nuestros alumnos participarán tarde o temprano en una competencia y por esto se debe enseñar la forma de participación en este tipo de eventos.

¿Cómo? El desempeño de una persona en una competencia deportiva permite claramente ver cuáles son sus tendencias. La resistencia a la frustración, la capacidad de logro, la impulsividad, entre otros, son algunos de los rasgos de personalidad que son fácilmente detectables en este tipo de eventos. La forma en la cual un alumno debe aprender a comportarse es:

- a. Respetando las reglas de la competencia, aplicadas por un árbitro.
- b. La competencia puede implicar rudeza de algún tipo. El alumno debe ser capaz de actuar así y aceptar que los otros también lo hagan.
- c. El alumno en ningún momento debe cometer fraude. La participación debe ser honesta.
- d. Debe existir humildad en el ganador. Esto, entre otras cosas, implica el reconocer la habilidad de los demás.
- e. Cuando no se gane, el alumno debe tener la posibilidad de reflexionar respecto a su actuación y en ocasión futura, desenvolverse en mejor forma. Al finalizar la competencia, debe existir reconocimiento al ganador, sin generar excusas injustificadas ni demeritar la actuación del otro.

Responsabilidad

Una persona responsable es aquella que anticipa las consecuencias de su comportamiento o en caso dado, las asume. Si bien esto puede ser claro para los educadores (padres y profesores), no es explícita la forma en la cual puede enseñarse más allá de que éstos hagan ver al alumno las consecuencias en forma anticipada o forzarlo a asumirlas una vez que haya ocurrido el suceso.

Podemos hablar de dos vías mediante las cuales la responsabilidad puede ser formada en forma práctica.

a) *Delegar responsabilidades cada vez mayores en los alumnos, respecto a sus actividades como estudiantes.*

Existen patrones de educación escolar básica en los cuales se pide siempre el mismo criterio: ser responsable, estudiar, hacer las tareas, participar en el salón de clases, resolver los exámenes, en pocas palabras, se espera que sea un buen alumno. Cada uno de estos elementos puede ser logrado en caso de que exista la posibilidad de que el alumno vaya teniendo oportunidad de tomar sus propias decisiones. De hecho la responsabilidad está en relación directa a las decisiones que se toman en una situación cualquiera. Preguntémonos entonces: ¿Cuándo el estudiante toma las decisiones de cuánto estudiar diariamente; qué estudiar; a qué hora; cuándo exponer una clase; cuándo participar; qué esfuerzo poner al hacer un trabajo; cuándo salir y entrar a clases; cuándo leer el libro de texto; cuándo repasar las notas-resúmenes; etc.? En la mayor parte de las escuelas de educación básica estos aspectos están completamente determinados por la institución misma. Ante estas circunstancias, el alumno lo único que tiene que hacer y aprender es *seguir* el reglamento y las disposiciones de qué hacer dentro de la escuela y, fuera de ella, dependerá de lo que le digan sus padres. En tal caso, el alumno está aprendiendo a ser responsable bajo la conducción de alguien que le indica qué, cómo y cuándo hacer. Sin embargo, no está generando un sentido de responsabilidad propio. ¿Hasta qué grado es correcto que ocurra de esta forma?

Es poco recomendable que a un alumno de preescolar o primaria menor le dejemos la responsabilidad de decidir si estudia o no, si participa, si entra a clase, si llega temprano o no a la escuela. Los adultos tienden en general a formar estos hábitos con poca o nula participación decidoría por parte del alumno. Conforme la persona va creciendo, los reglamentos pueden o no ser más permisivos. Si los reglamentos están pensados en términos de la autosuficiencia del alumno, debemos de eliminar el término de permisividad y cambiarlo por el de *responsabilidad*. Al ocurrir de esta forma podemos decir que la escuela y el profesor están formando responsablemente a sus alumnos y que los “permisos” que se otorgan no son tales sino más bien, son parte de la delegación de responsabilidades.

Si esto es así, el alumno tiene la oportunidad de aprender gradualmente a anticipar las consecuencias y asumirlas sean cuales fueren. Un ejemplo concreto de esto se puede observar en un Programa de Autonomía Escolar que se describe más adelante.

b) Delimitar criterios de ejecución

La acción de delegar responsabilidades en los alumnos, siempre debe acompañarse de la definición de los criterios bajo los cuales la acción delegada debe ser realizada y obrar en consecuencia a ello. Por ejemplo, si el profesor decide que sus alumnos determinen el momento en el cual ellos pueden decidir qué representación hacer en un festival, debe señalar que la representación: a) debe involucrar por lo menos al 80% de los compañeros; b) la duración del evento debe ser de un máximo de cinco minutos; c) debe practicarse tan frecuentemente como el grado de complejidad lo requiera y acorde a los espacios y materiales disponibles en la escuela; y d) no debe implicar un gasto mayor al 25% de la colegiatura mensual. Nótese que el profesor en este caso, estableció criterios claros, mismos que ahora debe vigilar que sean respetados por el grupo.

Otro caso frecuente ocurre en las asambleas grupales que periódicamente se efectúen. Nuestro objetivo terminal de dichas asambleas, es que los alumnos lleguen a conducir en forma independiente tales reuniones pero esto debe irse delegando con base al grado de responsabilidad que los alumnos vayan logrando. En tales casos el profesor gradualmente iría enseñando a sus alumnos a establecer criterios que permitan definir si se cumplió o no con tal actividad o acuerdo. Debemos insistir que existen aspectos que no pueden ser delegados a los estudiantes como son los siguientes: elaborar de manera totalmente independiente el Reglamento General de Alumnos; definir la permanencia o contratación de un profesor; establecer los lineamientos o formas principales de evaluación, etc. Los alumnos en estos casos, pueden colaborar para el mejoramiento de dichos aspectos pero no decidir tales elementos, al margen de los criterios que la institución como tal posee.

Derechos y Obligaciones

Los derechos y obligaciones de los alumnos y de los profesores deben estar descritos en los Reglamentos escolares existentes teniendo como norma superior las regulaciones que expide la SEP. Sin embargo, debemos agregar que dado el derrotero que ha tenido la educación en las últimas tres décadas, es prudente hacer hincapié en que tales derechos de alumnos y profesores, *esencialmente no pueden ser iguales* ya que la función de cada uno de ellos es diferente. A unos se les paga por asistir mientras que los otros pagan por venir; unos dan un servicio, los otros lo reciben; unos son responsables de la formación de terceras personas, los otros son responsables de su propia formación; etc. Entre otros aspectos, éstos nos hacen distintos, no podemos ser iguales ni en derechos ni en obligaciones aunque en algunos casos, se comparten ciertos elementos.

La década de los setenta se caracterizó entre otras cosas, por tratar de establecer regímenes que fueran más democráticos, entendiendo por esto que todos los que participaran de algo, decidieran en igual forma, independientemente de la condición de cada uno de ellos. Esta práctica cuestionó fuertemente el papel de la autoridad tradicional. En las escuelas esto llevó a creer que el profesor era simplemente otro participante con las funciones de moderador. Con esto, la autoridad que tenía el profesor, quedó diluida en todos: alumnos y profesores. En algunos hogares se tuvo esa misma tendencia y entonces, si había que escuchar música, salir de paseo, elaborar el menú de la semana, salir de viaje, hacer la tarea, estudiar para un examen, arreglar y disponer los espacios de la casa, etc. tales decisiones eran tomadas por todos los miembros de la familia: padres e hijos. ¿Dónde quedó la autoridad? Supuestamente ésta era ejercida por todos los elementos pero debemos considerar que *la autoridad se debe aprender a ejercer en forma responsable y gradual*. De esta forma el alumno tiene sus obligaciones y derechos propios, el profesor tiene los suyos, siendo un punto fundamental que es el que representa la autoridad moral dentro del salón. De esta manera, cuando el profesor la ejerce, es insustituible ya que es él, el responsable de la formación de sus alumnos.

Un fuerte cuestionamiento de esto puede provenir de los padres de familia. Si así fuera, respetuosa pero firmemente el profesor debe mantener claro que él es la autoridad moral ante sus alumnos y como tal, debe ser respetado. Además, cualquier crítica o ataque injustificado a la autoridad, puede implicar la pérdida de ésta si el profesor no enfrenta la situación y en esas condiciones, le será sumamente difícil asumir el liderazgo moral e intelectual ante su grupo.

Libertad y Disciplina

El concepto tradicional de la disciplina dentro de las escuelas se deriva de su concepción respecto al alumno: ser que es receptivo de los conocimientos que el profesor posee. De esta forma para que el profesor demuestre lo que sabe, requiere de una disciplina que consiste en el silencio hermético y postura rígida ya que se pensaba (y se sigue pensando) que ésa es la mejor forma en la cual, el alumno puede ser receptivo del conocimiento. Derivado de esta concepción, las actividades en las escuelas tradicionales están diseñadas para que *el profesor enseñe, no para que el alumno aprenda*. Una concepción radicalmente antagónica de esto, es el caso de la escuela Summerhill en la que todo estaba diseñado para que el alumno decidiera cuándo, cómo y qué aprender. Desde nuestra perspectiva, uno y otro extremo no son adecuados ya que la educación en los niveles básicos, requiere necesariamente de la participación de ambos elementos: profesor y alumno.

Un grupo de hasta 30 alumnos, entusiasmado en algo, puede ser realmente un «caos» para un profesor tradicional. La participación tumultuaria del grupo ante la pregunta del profesor, puede ser indicio de una grave falta de disciplina, hablarle de «tú» a un profesor, trabajar en materiales distintos a la misma hora o bien, jugar dentro del salón, pueden ser mal vistos. Ciertamente lo son, cuando no existe un criterio formativo para todo lo anterior.

La disciplina, como cualquier otro elemento social, es relativa a la comunidad en la que se practica. En algunas familias está permitido ver has-

ta un total de cuatro horas diarias de televisión; acostarse a la hora que los hijos tengan sueño; meterse a la casa antes de las 9 de la noche; rechazar las comidas que no sean de su antojo; mientras que en otras esto ocurre de manera muy diferente. ¿Cuáles son las prácticas correctas?, ¿Cuál familia es la que tiene la mejor disciplina? Para responder, en primer lugar tenemos que preguntar: ¿Existe un criterio formativo definido y se han delegado las responsabilidades en forma gradual, de acuerdo al comportamiento responsable de los hijos? Si la respuesta es afirmativa, entonces podemos considerar que ésa es una buena opción, dadas las características propias de la familia específica (número de hijos; posibilidades y limitaciones de espacios y mobiliario; edades de los hijos; experiencia de los padres; etc.). Estas características generalmente son irrepetibles para otra familia y por tanto, los sistemas disciplinarios en cada casa pueden ser correctos, aunque sean diferentes entre sí. Lo mismo ocurre en la escuelas pues los *criterios formativos son diferentes*.

La disciplina, la responsabilidad y la libertad van de la mano. Están interrelacionadas. La libertad desde nuestra perspectiva es un *hacer lo que se decida siempre y cuando sea el momento adecuado y no vaya en contra de la libertad de otros*. Como puede verse, esta definición no implica ni se refiere a un «hacer lo que el alumno quiera, cuando quiera», como algunas personas creen que ocurre en las escuelas activas. Los padres de familia pueden pensar que sí ocurre pues «se permite que los alumnos no entren a clase por estar haciendo berrinche» o bien porque «el profesor le permitió entrar al alumno aun cuando no había traído la tarea», etc. Estos casos como muchos otros, pueden ser vistos de múltiples formas, dependiendo de la existencia de una meta formativa. Esto posiblemente hace la diferencia entre qué es lo que se considera e interpreta, a partir de un hecho observado.

Una labor fundamental es la de informar y en la medida posible, formar a los padres en los conceptos de responsabilidad, disciplina y libertad que fomenta la escuela. De otra forma, el trabajo del profesor y el de la escuela en general, será incomprendido y obstaculizando así la reciprocidad de formas, técnicas y criterios formativos que deberían existir entre la casa y la escuela.

MÓDULO 9

LA PSICOLOGÍA CONDUCTUAL

Actualmente en las escuelas de los estados del país ya no es extraño encontrar psicólogos. En el inicio de los 70 del siglo pasado, este tipo de profesionistas era sumamente inusual. La concepción tradicional del psicólogo tenía que ver con el “tratamiento de personas con alguna enfermedad mental”. Así, el hecho de que una escuela contara con un psicólogo, llevó a creer a muchas personas que esa escuela se dedicaba a la educación de niños con graves problemas. Esta imagen en cierta forma se ha modificado. Hoy en día, aun cuando el psicólogo no sea ya un profesionista extraño para la sociedad mexicana, creemos que el concepto que muchas personas tienen respecto a la psicología ha variado muy ligeramente en todos estos años.

- ¿Psicología? ¿Y eso para qué se estudia si se aprende en la vida diaria?
- ¿No es cierto que la psicología es algo como tener sentido común?
- ¿Psicólogo para qué, si mis hijos no están locos?

Estas son algunas de las expresiones comunes y que denotan un profundo desconocimiento de lo que en realidad es la psicología.

La psicología es una ciencia joven y como tal, tiene las carencias por las que han atravesado todas las ciencias que actualmente gozan de gran prestigio, dado el nivel de conocimiento con el que cuentan. Esta juventud es notoria en muchas formas, la principal de ellas es que no existe una definición unificada respecto a qué es la psicología y de ahí que se cuente con varias teorías alternativas. A estos diferentes sistemas o teorías

también se les conoce como “escuelas”. Algunas de las más conocidas son el Estructuralismo (Wilhelm Wundt, Edward Titchener), Cognoscitismo (Albert Bandura, Ellis), Gestaltismo (Kohler), Funcionalismo (William James, John Dewey), Conductismo (B. Frederick Skinner) e Interconductismo (Jacob Kantor). En particular nos interesa el conductismo y el interconductismo ya que éstas proporcionan el sustento teórico a las concepciones respecto al comportamiento humano y que se vierten en esta obra.

El conductismo define a la psicología como la ciencia que estudia el comportamiento individual y el interconductismo como la ciencia que estudia la interrelación entre el comportamiento y el medio. Para lograr esto, se sigue un método que le es específico. El conductismo tiene como base los trabajos e ideas de Ivan Pavlov, John Watson y Frederick Skinner. El interconductismo por su lado sigue los lineamientos básicamente de Aristóteles y Jacob Kantor, entre muchos otros personajes cuya lista por menorizada escapa a este escrito.

La relación con los trabajos de Pavlov, que estrictamente no fue conductista, cuyos experimentos con perros son famosos, provocó un choque de esta escuela conductista fundada por John Watson, con las ideas propias del Estructuralismo generado en Europa (Wilhelm Wundt) y el Funcionalismo Americano (William James) a principios del siglo pasado, produciéndose muchas críticas exacerbadas. Actualmente, puesto que el mayor número de psicólogos conductistas radica en Estados Unidos, existe un rechazo ideológico a priori por parte de aquellos que ven la sombra del imperialismo capitalista, en todo lo que se realiza y produce en ese sistema. Nuestra sociedad mexicana ha sido eco y promotora de ese rechazo ideológico, acusando al conductismo de pretender convertir en robots a todos los seres humanos y querer igualarlos con los animales mediante las técnicas del condicionamiento pavloviano. Existe una vasta literatura especializada que defienden uno u otro punto de vista, no es nuestra intención aumentar tal acervo. Señalaremos simplemente que tales argumentos en contra, generalmente son producto de un desconocimiento profundo del conductismo o en el mejor de los casos, de una posición teórica incompatible.

Desgraciadamente se cuenta con otro elemento en contra. En muchas escuelas de Psicología del país, debido a numerosas razones, algunos grupos docentes han desvirtuado la concepción de la psicología al grado de confundirla y mezclarla con la astrología, metafísica, magia, superchería, budismo, cienciología, dianética y muchas otras formas de conocimiento que aunque están muy lejos de constituir un conocimiento serio y formal, resultan atractivas para un numeroso grupo de personas ingenuas. La acción seria y formal que pueden estar desarrollando algunos profesores universitarios, se ve empañada por esta situación que va en demérito de la imagen profesional del psicólogo y si a esto sumamos las críticas sin fundamento que se hacen a la corriente conductista, se puede ser fácilmente presa de críticas injustificadas en términos sociales.

Los enfoques conductista e interconductista pueden ser inscritos en la Psicología Experimental en tanto que ambas opciones recurren a la experimentación como una de las vías de producción del conocimiento. Los problemas que ha acarreado esta forma de producir conocimiento, son de otra índole.

Los principales problemas por el uso de la experimentación, han surgido precisamente por parte de algunos padres de familia quienes consideran que su hijo no es un «conejillo de indias» para que se experimente con él. La imagen social que se tiene del científico está fuertemente distorsionada por la televisión y algunas películas en las cuales, éste es un loco que quiere apoderarse del mundo en forma irracional o, en el mejor de los casos, es un individuo muy ingenioso pero que desconoce prácticamente el mundo en el que vive. Sin embargo, es sabido que una forma básica en la cual proceden las ciencias naturales es mediante la experimentación que en estricto sentido, quiere decir: tener experiencia de que algo ocurre ante ciertas circunstancias pero no ante otras. Definida de esta forma, la experimentación la lleva a cabo prácticamente cualquier padre de familia con su hijo -sobre todo con el primogénito- y cualquier profesor cada vez que le corresponde desarrollar un programa nuevo o dar clase a un grupo que desconoce. Estos experimentos que los padres y los profesores hacen, no son mal vistos socialmente pues se asume que tienen una caracterís-

tica de responsabilidad formativa aun cuando se tengan muchos fracasos o los resultados no sean muy claros. A diferencia de esos experimentos informales, la experimentación científica tiene la gran ventaja de ser muy cuidadosa, característica que es muy difícil pedir o exigir a los padres y profesores aun cuando deberían saberlo pues la metodología científica forma parte de contenidos desde los programas de educación básica. Los métodos para poder enseñar y que los alumnos puedan aprender más y en menor tiempo, requieren de la experimentación aunque mediante un eufemismo, se habla más bien de la realización de «pruebas piloto», «hacer la prueba», «ensayo», etc. Creemos que es preferible realizar una experimentación cuidadosa que una «prueba» misma que finalmente, es posible que no sirva a nuestro propósito, dadas las grandes deficiencias metodológicas con las que generalmente se efectúa.

La experimentación científica tiene una ética que está basada en las normas de una época y sociedad. No depende del «libre albedrío» del científico. La medicina, rama de la biología altamente respetada por la sociedad en su conjunto, día a día está experimentando con los pacientes y esto no es mal visto. La medicina tiene esa tradición y por tanto no es inusual que el médico le diga a su paciente «Tómese estas pastillas y venga en 8 días para ver cómo se siente. En caso de que resurja el dolor, hábleme para cambiar el medicamento». Esto ocurre aun cuando rara vez el médico se dedique a la ciencia o conciba dicha práctica como un experimento.

Es comprensible el miedo que la sociedad en general tiene a la experimentación pero ésta per se, no es inadecuada. Lo que es inadecuado es la práctica de la experimentación sin ética y sin tener metas que vayan en beneficio de la humanidad. Desde nuestra perspectiva, la investigación educativa que realizamos al interior de y para la escuela, pretende generar conocimiento inscrito ética y socialmente en beneficio de los agentes de la educación, esto es: alumnos, profesores y padres de familia.

La pedagogía activa

La pedagogía tiene la misma característica que la psicología: es una ciencia muy joven. Incluso en algunos diccionarios aun aparece definida como “el arte de enseñar a niños y jóvenes” ya que para muchos aun no tiene el status de ciencia. Desde nuestro punto de vista, la pedagogía es la ciencia que se dedica al estudio de la relación que se establece entre el enseñante y el aprendiz, considerando todos los elementos participantes en dicha relación. Esta relación incluye obviamente el comportamiento de ambos, por tanto la pedagogía tiene mucha relación con la psicología. De hecho, el avance de la primera depende en cierta medida del progreso que tenga la psicología y muchas otras ciencias que la alimentan como son la sociología, economía, antropología, entre muchas otras.

Parcialmente, bajo la influencia de la psicología experimental, en los años setenta se establecieron muchos recintos educativos bajo la modalidad de “escuela activa” y adoptando nombres, como María Montessori, Celestino Freinet, Federico Froebel, Juan Jacobo Rousseau, Jean Piaget, entre otros. Las innovaciones que se ofrecían para diferenciarse de las demás escuelas eran el cupo reducido de los grupos, atención individualizada, medios audiovisuales, aprendizaje gradual, cursos a padres de familia, personal debidamente especializado, respeto al ritmo individual de aprendizaje, entre otras y por esto, algunas personas llegaron a creer que tales escuelas eran propias para niños con problemas, como se mencionó antes.

Muchos autores señalan a Rousseau como el padre del movimiento de la educación progresista a partir del siglo XVIII gracias a su libro “Emilio o de la Educación” que ha sido traducido a múltiples idiomas. Esto puede ser correcto o no dependiendo del historiador que se consulte, de cualquier manera, constituye un punto de referencia necesario. Este movimiento de la educación se basa en postulados que han sido formulados por diversas personas a lo largo de estos siglos, debido a la particular concepción de cada uno y que ha generado una filosofía al interno de la pedagogía.

Revisar todos y cada uno de los distintos modelos que han sido propuestos desde esta perspectiva de la educación, escapa a este escrito por lo

que nos limitaremos a señalar las principales características que comparten en menor o mayor grado todas las proposiciones que históricamente se han formulado:

- a) Constituyen en cierto modo, una continuación de movimientos anteriores pero diferenciándose por el propósito común de señalar los procedimientos de enseñanza y las formas de organización, fundados en principios didácticos.
- b) El aprendizaje del alumno está basado en el hacer personal o sea el observar, experimentar, reflexionar, etc.
- c) La educación debe ser a la medida del aprendiz según sea su naturaleza.
- d) Junto a la formación intelectual, hay que poner en práctica sus habilidades manuales.
- e) El contenido de la educación se debe organizar en modo tal que llegue a tener efecto total en la formación del aprendiz.
- f) Dado que la educación sirve al individuo para desarrollarse socialmente, deben incluirse actividades que persigan la socialización, respetando y fortaleciendo al mismo tiempo la individualidad.

Estas características de una u otra forma han constituido las guías para desarrollar modelos educativos en estos últimos años y que en número rebasan a todos los que había conocido la humanidad anteriormente. Su diversidad ha dependido de la creatividad de los educadores, de las circunstancias materiales disponibles y de la o las características a las que se ha dado mayor realce como son por ejemplo, las propuestas globalizadoras, los sistemas por proyectos, los intentos por no diferenciar las clases sociales, los métodos individualizadores o predominantemente socializadores, la organización de las actividades alrededor de trabajos manuales, la autoeducación, etc.

Las escuelas actuales no deberían ser ajenas a todos estos modelos previos ya que con esas bases y sus resultados, pueden pretender ser una mejor opción para educar. Si un proyecto surge y se desarrolla a partir del conocimiento de modelos anteriores y se respalda en una teoría de

lo psicológico, esto impide que el proyecto educativo obedezca al criterio personal o caprichoso de un individuo o grupo de personas. Pero no significa que el proyecto esté exento de deficiencias, dadas las circunstancias propias.

MÓDULO 10

PROGRAMAS CONDUCTUALES

Las técnicas descritas en los módulos anteriores tanto para generar un comportamiento como para corregirlo, son efectivas en la gran mayoría de los casos aunque existe la posibilidad de que un alumno no responda a ninguna de ellas y por tanto requiere de una acción más sistemática y especializada. En estos casos es prudente buscar la asesoría adecuada y emprender las acciones necesarias bajo las siguientes consideraciones.

1. Programa Individual

Ya antes se ha mencionado que cada persona es distinta a las demás pues posee rasgos que le son propios pero esto debemos precisarlo. Contrariamente a lo que se cree, todos los alumnos tienen características semejantes por ejemplo son amistosos, colaboradores, estudian, ponen atención, siguen ritmos musicales, botan una pelota, etc. pero cada uno de ellos lo hace con *estilo propio* y con mayor o menor grado de dominio pero no podemos negar que tengan esas características. Es común escuchar a padres y profesores que se quejan de que cierto alumno “no pone atención en clase” y de ahí que se crea que no posee ese repertorio básico. Sin embargo, al preguntarle a los padres o al profesor si ese alumno es capaz de observar un programa de televisión durante media hora o más, la mayor parte de ellos dicen que sí. Esto significa que el alumno *sí* puede poner atención sólo que no siempre lo hace. Otras quejas son relativas a que el

alumno es rebelde, agresivo, con bajo aprovechamiento, desordenado, etc. pero ante tales afirmaciones muy rara vez podríamos observar que todo lo que hace ese alumno lo haga en forma rebelde, agresiva, que repruebe absolutamente todos los cursos en cada periodo evaluativo y no observe nunca ningún orden. Por esta razón debemos considerar que nuestro alumno que es difícil, lo es muchas veces, pero no en todo momento y para todo.

Dadas las características individuales de cada alumno, las acciones sistematizadas que se diseñan para intervenir en esos casos especiales, se conocen como *programas de intervención conductual*, mismos que preferentemente deben ajustarse a las características personales (Valet, 1969). Por tanto, un programa elaborado para un alumno específico, posiblemente no sea adecuado para alguno otro que incluso tenga el mismo problema. Por ejemplo, supongamos que nuestro profesor Prócoro tiene dificultades con su alumno Torcuato pues trabaja en forma muy lenta. Al no poder solucionar el problema después de aplicar las técnicas descritas antes, el profesor consulta con el psicólogo y conjuntamente diseñan un programa que requiere del apoyo y aprobación de los padres de familia. Para esto, se les llama y se les explica la razón del programa a aplicarse. Se busca su acuerdo y se solicita su compromiso para realizar ciertas actividades en casa, dependiendo de los resultados semanales de su hijo. Después de un par de semanas, los padres, reportan mejoría que también es observada por el profesor. Dados los resultados, el programa de intervención se desvanece gradualmente. Supongamos que después de un mes, otro alumno empieza a bajar su ritmo de trabajo aun cuando han sido aplicadas las técnicas correctivas y formativas descritas en módulos anteriores. ¿Qué se hace? Una posibilidad es aplicar el mismo programa diseñado para Torcuato pero *antes* de efectuarlo hay que considerar si este nuevo alumno tiene características *similares* al primero. Si así es, se puede aplicar el mismo programa pero en caso contrario, habrá que elaborar uno específico para este nuevo caso. Hay que considerar que:

Cada programa debe ajustarse en forma precisa a las características individuales del alumno o grupo de alumnos que se consideren.

2. Grado de involucración de los padres

Es necesario que los padres de familia estén enterados antes de iniciar con el programa y es importante involucrarlos en cualquier acción que ellos puedan desarrollar. El programa a realizarse obedece a que las técnicas básicas no han sido efectivas y por tanto, es de suponer que el profesor ha informado tal situación con anterioridad a los padres y si no fuera así, debe hacerlo a la brevedad. Es importante recordar que la educación no depende exclusivamente del profesor por lo que, buscar la ayuda de los padres, no debe considerarse como una falta de competencia del profesor. Las razones por las cuales los padres deben estar enterados del programa que se va a aplicar son las siguientes.

- 1) Los padres son quienes poseen la Patria Potestad. Ellos deben estar informados y aprobar una situación tan especial como la que aplicará.
- 2) En caso de que el programa requiera de su colaboración, esto será factible si están de acuerdo y bien informados.
- 3) El programa puede tener efectos colaterales (miedo nocturno, llanto inexplicable, rechazo a ir a la escuela, etc.) que serán susceptibles de explicación y corrección si existe la comunicación entre los padres y el profesor.

Para concretar el grado en que los padres pueden ser involucrados en el programa es útil tener presente los siguientes aspectos:

- a) En ocasiones anteriores ¿Los padres han estado interesados en la educación de su hijo?
- b) Si es así ¿Han seguido con efectividad las indicaciones o recomendaciones que se les han hecho?

Las respuestas a las anteriores cuestiones son indicadores de la medida en la cual se puede involucrar a los padres del alumno y con esto, se puede empezar a elaborar el programa respectivo.

Definición de Criterios Conductuales

Como se vio en el Módulo 2, el comportamiento requiere ser especificado en forma tal que nos permita identificarlo en forma clara. Para ejemplificar la construcción y aplicación de un Programa de Intervención, tomaremos el caso de un supuesto alumno cuyo ritmo de trabajo es muy lento. Para esto, también supondremos los datos.

¿Cómo identificamos la lentitud del ritmo de trabajo? De acuerdo al profesor, su alumno Torcuato siempre es el último en terminar y lo hace mucho tiempo después de que lo entregó el último compañero, que también es lento. Lo más útil es precisar este tiempo que tarda el alumno en entregar su trabajo, una vez que todos, excepto él, lo han terminado.

Registro del Comportamiento

Definido lo anterior, el profesor, otra persona especializada o ambos, pueden empezar a tomar el tiempo en que Torcuato tarda en entregar su trabajo en cada ocasión. De esta forma, se obtuvieron los siguientes datos en su registro de una semana:

Tiempo que tardó Torcuato en terminar su trabajo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2'30"	1'12"	3'32"	4'09"	34"
X	2'21"	1'54"	2'03"	1'55"
	4'21"	X		1'23"

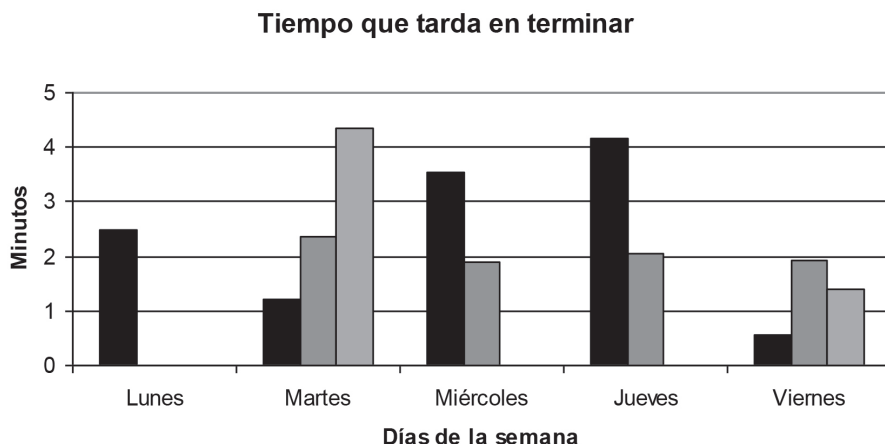
En el registro anterior nos indica que el día lunes hubo dos trabajos. En el primero tardó 2 minutos con 30 segundos para entregarlo después de que el último de sus compañeros terminó su trabajo. En la segunda ocasión de ese mismo día, el profesor anotó una "x" puesto que Torcuato entregó su trabajo antes de que otro compañero terminara. El día martes desarrollaron 3 trabajos en clase. Los tres los entregó después del último compañero y con tiempo de 1' 12", 2' 21" y 4' 21". El miércoles hubo también 3

trabajos. Dos de ellos los entregó al final pero el otro lo terminó antes que otro compañero. El jueves existieron 2 trabajos y por último, el día viernes, hubo 3. En todos éstos, el fue el más lento.

Durante esa semana el profesor u otra persona, se concretó a registrar el tiempo que Torcuato tardaba en cada ocasión pues si bien, el profesor sabía que Torcuato siempre era lento, era difícil que tuviera una idea precisa de qué tanto tiempo tardaba. Una primer sorpresa en este registro es que existen dos ocasiones en las que Torcuato entregó su trabajo *antes* que otro compañero, lo cual es muy importante dada la creencia del profesor al suponer que esto no ocurría nunca.

Graficación de Resultados

Es sumamente útil que los datos anteriores sean graficados pues permiten percibir los datos en forma conjunta y de manera muy fácil y rápida. Con los datos obtenidos, diariamente el personal o la persona que lo auxiliaba en este trabajo, elaboraron la gráfica que se presenta en seguida.



Las barras representan el tiempo de cada uno de los trabajos entregados después del último alumno, durante los días de la semana registrada. De acuerdo a estos datos registrados, el promedio de tiempo en

que Torcuato entrega su trabajo, después del último compañero, es de 2 minutos y medio.

Diseño del Programa

Con esta importante información, el profesor conjuntamente con la dirección y el psicólogo, procedieron a elaborar el programa teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Gradualmente se le irá pidiendo mayor rapidez, dependiendo de los resultados que Torcuato vaya obteniendo.
- 2) Elaborar un Sistema de Puntos a ganar cada vez que cumpla con el criterio establecido.
- 3) Los puntos ganados durante una semana serán canjeables por diverso tipo de actividades a realizar en casa, con el apoyo de sus padres.

De esta forma, se incluyeron los siguientes aspectos:

Objetivo

Torcuato trabajará más rápido en clase, logrando tener un ritmo de trabajo promedio respecto al grupo.

Nótese que el objetivo está redactado en términos *positivos*. Si el objetivo a lograr fuera: “Lograr que no sea tan lento”, nuestro registro sería diferente al igual que nuestra concepción y la del alumno que trabajaría para no ser lento, en lugar de trabajar para ser rápido. Esta última, es la opción recomendable, definida en términos de logro.

Criterio Conductual a lograr en cada Fase

1a. Fase. Se le pedirá a Torcuato que trabaje más rápido y si logra terminar sus trabajos en no más de 2 minutos después del último compañero, ganará un punto. Se cambiará a la siguiente Fase una vez que Torcuato pue-

da ganar el punto durante cuatro días de una semana. Nótese que el promedio del tiempo registrado (2' 30") sirvió para definir el primer criterio a lograr, esto es, entrega del trabajo en un tiempo menor a los 2 minutos.

2a. Fase. El tiempo criterio para ganar un punto se reducirá a 1 minuto y medio. Se seguirá el mismo criterio anterior para cambiar de Fase.

3a. Fase. El 50% de las veces entregará su trabajo antes que otro compañero.

Debe notarse que cada vez que se cambia de Fase se está requiriendo de un trabajo más rápido hasta llegar a una velocidad que podríamos clasificar como *promedio en el grupo* particular en el que se encuentra. En el momento en que logre esta fase, el problema estaría resuelto en forma satisfactoria de acuerdo al objetivo del programa.

Premios y Costo de Respuesta

El profesor, la directora y el psicólogo, en plática con los padres de Torcuato, con base en la información escolar y la de los padres, acordaron que los puntos logrados serían canjeados de la siguiente forma, calculando que al menos habría dos trabajos diarios en clase y teniendo en consideración las preferencias particulares de Torcuato.

5 Puntos: Ver programa de televisión favorito con máximo de una hora de duración, en el cuarto de sus papás el próximo sábado.

6 puntos: Ver televisión durante una hora en el cuarto de sus papás el sábado y el domingo.

7 puntos: A lo anterior se agrega ir a comprar un helado el sábado por la tarde.

8 puntos: Comer pizza en casa el día sábado.

9 puntos: Ir de paseo al campo con papá el día sábado.

10 puntos: Salir a comer a un restaurante el domingo.

Considerando que el programa debe desvanecerse conforme se vayan teniendo mejores resultados y que se mantenga dicho comportamiento, las personas involucradas en el programa determinaron que la posibilidad de que los puntos de cada semana, en lugar de cambiarlos fueran acumulados de la forma siguiente, de acuerdo a las posibilidades económicas de los padres de familia.

20 puntos (Dos semanas): Juguete a elegir con un costo máximo de \$200 pesos.

30 puntos (Tres semanas): Juguete a elegir con un costo máximo de \$400 pesos.

40 puntos: Paseo a un lugar de diversión al finalizar el mes.

Esta acumulación de puntos durante periodos más largos que una semana, permite al profesor, a los padres y al alumno extender los intervalos de intercambio con el objeto de llegar al momento en el que Torcuato no requiera de dicho programa y su ritmo de trabajo habrá sido modificado. Es importante enfatizar que las extensiones temporales incluidas en los programas, deben estar basadas en la capacidad psicológica que el alumno posea. En otras palabras, pretender extender un programa en términos mensuales con un alumno de preescolar es poco recomendable ya que en este caso, difícilmente el alumno comprende en forma práctica lo que implica un mes de trabajo. Así, es preferible que las extensiones en preescolar no rebasen el periodo semanal, en forma contraria se puede perder eficacia en la motivación del alumno. Los sistemas de puntos un tanto informales, elaborados por los padres para el regalo de cumpleaños, navidad o fin de año escolar, deben cuidar mucho este aspecto.

Previendo que Torcuato en ocasiones trabajaría demasiado lento, ya que el registro efectuado muestra que en dos ocasiones tardó más de 4 minutos en terminar, se especificó el Costo de Respuesta siguiente (para revisar los criterios de un Sistema de Puntos y del Costo de Respuesta, remítase nuevamente al Módulo 7):

Trabajo entregado 3 minutos después, pierde un punto

Trabajo entregado 4 minutos después, pierde dos puntos

Con lo anterior, el programa está terminado y lo que resta es hablar con Torcuato para informarle el programa, estando presentes sus padres.

En resumen, todo programa debe cubrir los siguientes pasos:

1. Considerar las características individuales del alumno.
2. Informar a los padres y tomar en cuenta la forma en la cual se involucrará a los padres de familia.
3. Definir en términos positivos y claros el comportamiento a lograr.
4. Registrar el comportamiento respectivo durante un periodo razonable, sin hacer intervención alguna.

Este último punto puede no llevarse a cabo cuando el comportamiento que se desea modificar sea sumamente problemático y se requiera la intervención inmediata.

5. Graficar cotidianamente las observaciones.
6. Invitar a los padres de familia a especificar el programa y buscar su apoyo y comprensión. Aunque el Programa pudiera ser especificado por el profesor, la dirección y el psicólogo, es conveniente que los padres intervengan en su diseño pues de esta forma ellos adquirirían un mayor compromiso.
7. En caso de no contar con el apoyo de los padres, entonces debe procederse a la especificación escrita de las posibles consecuencias mismas que se informarán a los padres.
8. El programa debe incluir en forma explícita la manera en la cual éste se desvanecerá.
9. Ante la ausencia de resultados positivos en un tiempo razonable, deben revisarse los elementos del programa para efectuar los cambios que se consideren convenientes.

MÓDULO 11

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Nota Aclaratoria

En este Módulo nuestro tema central es la evaluación por lo cual se le da gran importancia pero debemos dejar claro que *la evaluación es sólo una parte del proceso educativo*. Esto, que puede parecer muy obvio, hay que recalcarlo ya que existen casos en los que se cree que mientras más rigurosa sea la evaluación, mejor será la educación. Esto es una falacia que conduce al grave error de descuidar todo el proceso educativo en aras de una supuesta mejor calidad de la enseñanza al poner atención sólo en la evaluación.

Nuestro propósito es completamente diferente ya que vemos a la evaluación como una forma que nos permita saber qué es lo que estamos haciendo y por otro lado, para que nos ayude a identificar nuestros errores y así, mejorar nuestro desempeño como docentes.

Para muchas personas la evaluación es sinónimo de examen, limitando así tanto las formas como las funciones que la evaluación puede tener. Los exámenes constituyen sólo una de las múltiples maneras en que algo puede ser evaluado.

En términos generales, podemos definir a la evaluación como una actividad para medir y que se aplica de acuerdo a ciertos criterios. Revisemos lo que en la expresión anterior quiere decir *medición* y *criterios* que, en este caso, se refieren siempre al comportamiento de alguien. El compor-

tamiento humano puede ser medido de diversas formas, dependiendo de lo que nos interesa evaluar.

Por ejemplo, podemos estar interesados en averiguar: 1) cuánto tarda un alumno en realizar un conjunto de operaciones; 2) cuántas palabras lee en cierto lapso; 3) cómo le pega a una pelota; 4) qué tan lejos tira una pelota; 5) qué tanto una figura hecha por él, se asemeja a otra dibujada por el profesor; 6) cuánta información correcta es capaz de repetir; 7) cómo se comporta en relación a un reglamento; 8) qué tipo de instrucciones puede seguir; 9) cuántos reportes negativos y positivos acumula en un periodo dado; 10) qué tanto tiempo puede aguantar sin hablar; 11) qué materiales usa para hacer algo; 12) cómo resuelve sus problemas personales, etc. En otras palabras, podemos evaluar todo tipo de comportamiento. Lo que precisamos para esto son ciertos criterios que debemos especificar previamente, esto es, debemos tomar ciertas decisiones respecto al para qué, cuándo, qué y cómo hacerlo.

En el presente Módulo se repiten muchas veces los términos *pregunta* y *respuesta*. Respecto a su reiteración aclaramos que es inevitable puesto que nos estamos refiriendo centralmente a ellos. En cuanto a su concepto es importante delimitarlo ya que generalmente sólo se considera una *pregunta* cuando un enunciado se coloca entre signos de interrogación o se le da dicha entonación a la voz y la *respuesta* se considera como aquella que es la contestación oral o escrita. En esta sección, cada término tiene el siguiente significado:

***Pregunta.* Con este término nos referimos a cualquier instrucción que un profesor realiza para observar si su alumno ya sabe hacer algo. Por tanto, todas las siguientes son ejemplos de preguntas (instrucciones):**

a) Pinta un cubo; b) Expón la clase; c) A partir de la señal empieza a correr; d) Realiza las siguientes operaciones en tu cuaderno; e) Dime tres ejemplos de climas diferentes; f) Lee el siguiente párrafo para que me digas cuál es el personaje principal; g) Ensarta todas estas cuentas en el

hilo que tienes en la mano; h) Tira la pelota cinco veces tratando de encesarla; i) Pláticame lo que sepas de Cristóbal Colón; j) Para mañana trae un resumen de las páginas 20 y 21 de tu libro de Español. Como puede considerarse todas estas preguntas (instrucciones) suponen que el alumno realizará la actividad correspondiente.

Respuesta. Con este término nos referimos a cualquier acción del alumno que realiza ante la pregunta - instrucción. Los ejemplos serían cada una de las acciones pertinentes a cada una de las preguntas antes hechas y que implicarían que el alumno en cada caso hiciera lo siguiente:

a) Pintara un cubo; b) Expusiera la clase; c) Corriera a partir de la señal; d) Realizara las operaciones que le dieron; e) Dijera tres ejemplos de climas; f) Leyera el párrafo y dijera cuál es el personaje principal; g) Ensartara las cuentas en el hilo; h) Tirara la pelota cinco veces hacia el aro; i) Platicara lo que supiera de Cristóbal Colón; y, j) Trajese el resumen al día siguiente.

De esta forma, el lector no debe considerar solamente como pregunta a una oración interrogativa, escrita u oral, cuando en lo sucesivo encuentre la palabra *pregunta*, ni tampoco debe limitarse a una *respuesta* en sentido estricto, sino igualarla a la actividad del alumno ante un requerimiento del profesor.

Como ya se dijo, hay que tomar algunas decisiones previas a la evaluación. En la siguiente parte describiremos las más usuales.

A. ¿Evaluación congruente con metas formativas?

¿Para qué se desea evaluar? Puede parecer extraño que se haga esta pregunta pues la respuesta también parece obvia: queremos saber en qué grado el alumno aprendió algo que enseñamos. Sin embargo, esta respuesta es parcial ya que está centrada exclusivamente en el alumno y en

los contenidos de la enseñanza. Si bien la evaluación puede estar referida a los métodos empleados por el profesor, a las condiciones en que ocurrió y a la institución misma, debemos llamar la atención sobre un factor que muchas veces es soslayado en el momento de decidir los métodos y periodos de evaluación.

¿Cuál es la diferencia entre una escuela que practica sólo exámenes semestrales y otra que evalúa mensualmente a sus alumnos? La diferencia no radica sólo en el periodo y contenidos a evaluar, es mucho más compleja. Imaginemos a un alumno de la escuela que efectúa exámenes semestrales. A lo largo del semestre ¿Cuál será su nivel de desempeño diario, qué tanto tiempo dedicará a la lectura, repaso y estudio de lo visto en clase, qué motivación de logros académicos podrá tener, en qué basará su entusiasmo para seguir aprendiendo o para corregir sus errores, con qué eficacia podrá afrontar la situación de un examen? Seguramente el lector ha tenido experiencia en diferentes sistemas evaluativos y conoce que el desempeño como estudiante, está muy relacionado al sistema de evaluación. Si se sabe que la calificación final de un curso está basada en la presentación de dos exámenes, un trabajo escrito y un mínimo de 80% de asistencia, tales criterios son los que el alumno tratará de cumplir pues le interesa aprobar. Así, todo su esfuerzo, entusiasmo y dedicación al estudio estarán centrados en estos elementos. Por otro lado, si el alumno sabe que para poder aprobar el curso sólo necesita pasar un examen final, es muy posible que centre todos sus esfuerzos en estudiar (sea lo que sea esto), pocos días antes de la presentación del mismo. Posiblemente con este ejemplo ahora sea claro que el sistema de evaluación, prescribe efectivamente el comportamiento escolar de alumnos y profesores. Por esto, es necesario que en primer lugar se consideren los ideales formativos que persigue la escuela y así, proponer un esquema de evaluación que impulse tales metas.

B. ¿Quién elabora la respuesta?

1. *El alumno produce la respuesta*

En este primer caso, se le pide al educando una respuesta sin darle ningún otro indicio o ayuda.

Un ejemplo de esto es cuando simplemente le preguntamos: ¿Cuál es tu nombre?; ¿Qué son los modificadores?; Define el movimiento de translación; Corre hasta el árbol; Escribe dos ejemplos de números naturales; ¿Cuál es la era paleozoica?; etc. Lo que esperamos es que el alumno pueda contestar en forma completamente independiente tal pregunta, sin necesidad de ayuda por parte del profesor.

Es un error por parte del profesor ayudarle al alumno diciéndole, por ejemplo: “Acuérdate que eso lo vimos el martes pasado”; “¿No te acuerdas que cuando vimos eso nos pusimos a contar de dos en dos?”; “Acuérdate que lo vimos en el tema de agricultura”, etc.

La regla básica a seguir en este caso es:

Cuando se hace una pregunta de tal manera que el alumno debe producir la respuesta por sí solo, NO se debe ayudar, ya que en ese momento se está EVALUANDO.

2. *El alumno selecciona la respuesta*

Una decisión contraria a la anterior es cuando se requiere que el alumno *seleccione* entre varias opciones, aquella que es la correcta a la pregunta formulada. Algunos ejemplos de esto pueden ser los siguientes: se le da una hoja donde hay varias palabras y se le pide que señale aquellas que inician con la letra “e”; cualquier pregunta de opción múltiple; todas las preguntas que se enlistan en dos columnas para ser asociadas entre sí; cuando le damos el ejemplo de cómo hacer algo en formas distintas para que posteriormente, él ejecute la forma correcta; cuando le pedimos que identifique los colores básicos en una pintura cualquiera; etc. En este caso tampoco se le debe ayudar al alumno mientras se le evalúa ya que lo único que ella debe tomar en cuenta es la pregunta y el conjunto de respuestas

(opciones) para que él, en forma independiente, seleccione o reproduzca la correcta.

Otras decisiones se refieren al grado de restricciones y control que debe tener el profesor mientras evalúa. De esta manera contamos con dos tipos de evaluación: informal y formal.

C. ¿Qué tanto debo restringir?

1. Informal

Si lo que se pretende evaluar es lo que se va aprendiendo poco a poco, entonces nuestra evaluación debe ajustarse a este propósito. Esta forma de evaluación es muy práctica, rápida y requiere poco control ya que se realiza por medio de cualquier actividad y puede ocurrir casi sin que el alumno se dé cuenta, aunque éste no es meramente su objetivo.

Pongamos por ejemplo que se acaba de revisar en forma completa un objetivo en la clase anterior. En la siguiente clase, el profesor puede preguntarse qué alumnos lo lograron dominar y si así fuera, proceder a acreditarlo.

Con base en lo anterior, al inicio de la clase el profesor hace todas las preguntas que cree necesarias para comprobar el aprendizaje. Tales preguntas o ejercicios son estructurados en ese momento y con base en las respuestas, el profesor plantea otras preguntas o pide ejemplos, según se requiera. Después de esto, el profesor puede dictaminar quiénes dominan el objetivo y quiénes no. Los resultados le permiten al profesor definir cuál será la siguiente actividad ya que mientras algunos sólo requieren repasarlo, otros necesitan aprenderlo o bien, pueden efectuar otra actividad pues ya lo aprendieron en forma suficiente.

Como puede verse, la evaluación es informal puesto que no requirió de un silencio absoluto, que no se comunicaran las respuestas en voz alta, no se pidió previamente al alumno que repasara o estudiara lo visto en clase, etc. En todo caso, lo que es importante es que se informe al alumno si acreditó o no el objetivo.

2. *Formal*

En forma alterna, podemos decidir hacer una evaluación mucho más controlada. Esta se realiza casi siempre bajo dos condiciones:

- a) Que todos los alumnos contesten las mismas preguntas durante el mismo periodo temporal establecido y;
- b) La cantidad de objetivos que se evalúan, es considerable.

Obviamente, como lo que pretendemos es evaluar a todos los alumnos simultáneamente y esto casi siempre incluye presentar un número considerable de preguntas iguales a los alumnos, entonces nuestros controles deben ser más rígidos con el objeto de que cada alumno sólo pueda ver su conjunto de preguntas pero que no pueda observar las respuestas de nadie más. Por esta razón se pide al alumno que no voltee la cabeza y esté en completo silencio ya que cualquier comunicación podrá penalizarse.

Es necesario recalcar que estos dos tipos de evaluación son útiles y correctas cuando se les emplea de acuerdo a sus características propias.

A manera de resumen considere los siguientes elementos de cada tipo de evaluación.

1. Evaluación Informal. No requiere de gran control y son muy útiles para evaluar el aprendizaje cotidiano. Su resultado nos indica qué se aprendió respecto a un objetivo específico. Es una forma de evaluar continuamente la constancia y atención de los alumnos en las clases diarias.
2. Evaluación Formal. Altamente controlada sirve para evaluar numerosos objetivos. Estas son las evaluaciones que se hacen periódicamente por unidad, mes, bimestre, etc. Su resultado nos indica en qué grado el alumno recuerda lo revisado en un periodo relativamente largo.

Existen otros tipos de decisiones y aunque parecen obvias, en ocasiones se cometen errores en la especificación de las preguntas que se formularán. Estas decisiones son relativas a la coherencia y claridad de las preguntas.

D. Coherencia y claridad de las preguntas

1. Coherencia con los objetivos

¿Qué preguntas voy a hacer? Esto se pregunta el profesor siempre que va a elaborar una evaluación. A veces esta actividad se torna difícil, sobre todo cuando se trata de una evaluación formal ya que van aparejadas otras dos interrogantes: ¿Qué es lo más importante de todo lo visto en clase? y ¿Cuántas preguntas deben hacerse: 5, 10, 15, 20? Revisemos estas dos cuestiones.

La solución a las dos preguntas está precisamente en el programa que desarrollamos, ya que se supone que todo lo que hizo el profesor iba dirigido primordialmente a que se lograra aprender cada uno de los objetivos. De esta forma, al revisar el programa lo que puede hacer es ir redactando todas las preguntas centrales al primer objetivo y proseguir de esta forma con cada uno de los objetivos que están sujetos a evaluación. Esto garantiza que sólo preguntemos aquello que constituye el programa y, si esto es así, sólo estaremos preguntando lo más importante. Aun cuando las recomendaciones técnicas para elaborar preguntas escritas serán especificadas más adelante, hacemos hincapié en que las preguntas derivadas de los objetivos deben respetar el nivel de ejecución y dificultad que se estipula en el objetivo mismo.

Por ejemplo, el objetivo puede decir:

“Definir cuál es la forma de la Tierra y qué nombre recibe»

Observemos que en tal objetivo el término usado es **definir** y por tanto, en este objetivo particular suponemos que eso fue lo que se enseñó y fue lo que el alumno aprendió. De esta forma, las preguntas más correctas serían:

¿Cuál es la forma de la Tierra? y

¿Qué nombre recibe la Tierra por la forma que tiene?

Pero a partir de este objetivo, sería erróneo el preguntar:

¿Porqué la Tierra es redonda?

Sería un error ya que no sólo estamos dando la respuesta «redonda», sino que la pregunta se refiere al origen evolutivo de la Tierra y para contestar eso, sería necesario que el alumno conociera las teorías respecto a la formación de los planetas y este aspecto no fue tratado en el objetivo al que nos referimos como ejemplo.

En términos generales, debemos cuidar que las preguntas derivadas de los objetivos, se limiten rigurosamente a lo que en el objetivo se plantea. Para esto podemos auxiliarnos mediante el recuerdo o revisión de cuáles fueron las preguntas que se formularon en las evaluaciones informales a lo largo del periodo que se va a evaluar.

Por otro lado, el número de preguntas es un aspecto que generalmente, debe ser regulado sólo por el tiempo del que dispondrán los alumnos para resolver dicha evaluación. Usualmente, dado que las calificaciones se consideran desde cero hasta diez, las evaluaciones pueden contener 10 preguntas o cualquiera de los múltiplos de 10 o de 5 (15, 20, 25, 30, preguntas).

Nuestra sugerencia es que debemos proceder a revisar el programa y derivar de los objetivos las preguntas pertinentes y relevantes a los mismos. Al término de esto, debemos calcular si un alumno *promedio* podrá resolver todas las preguntas en el tiempo que daremos para esto. Ese será nuestro parámetro y así el número de preguntas puede ser 7, 13, 25, 31,... etc. ¡Esto es lo menos importante!

2. Claridad de las preguntas

Un elemento que también debemos cuidar, se refiere a la redacción y al lenguaje que empleemos en la pregunta, sea oralmente o por escrito. Muchas veces la redacción o nuestra forma de hablar puede sufrir principalmente de dos defectos:

- a) La pregunta es confusa ya que está mal construida, sintácticamente hablando.

Por ejemplo imaginemos que en una evaluación aparecen las siguientes preguntas:

1. Define qué es evaluación y examen y da dos ejemplos.
2. Tomando en cuenta las decisiones a tomar y sus soluciones de un profesor ¿Cuáles son éstas?

Examinemos los dos ejemplos anteriores. En el primer caso el empleo de “y” en forma repetida, puede confundir al alumno ya que la redacción puede ocasionar que el alumno escriba:

- a) Dos ejemplos de evaluación;
- b) Dos ejemplos de examen o bien;
- c) Dos ejemplos de evaluación y dos de examen.

¿Qué es en realidad lo que desea evaluar el profesor? La redacción impide saberlo con claridad.

El segundo caso también es confuso ya que además de «sonar mal» o con poco sentido, puede prestarse al mismo error que la pregunta anterior. Por otro lado tiene una grave deficiencia que es común encontrar en las preguntas. Tal error lo llamaremos *contexto sobreentendido*.

b) Contexto sobreentendido

El contexto sobreentendido puede ocurrir fácilmente ya que cuando el profesor elabora sus preguntas, él está pensando en todo lo revisado o bien tiene a la vista el programa, el libro o ambos materiales pero es obvio que todo esto no estará presente para el alumno durante la evaluación. Así, por ejemplo, supongamos que el profesor de nuestro ejemplo estaba revisando el *Módulo sobre Evaluación* y en ese momento consideró que una buena pregunta era aquella en la que se cuestionaran las decisiones y soluciones con *respecto a la evaluación*. La pregunta resultante bien pudiera ser la que se anotó más arriba, pero como se puede observar, la redacción de la misma no dice exactamente eso: «con respecto a la evaluación».

Al profesor le puede parecer muy claro que la pregunta se refiere a ese aspecto, pero para el alumno durante el examen, no necesariamente tiene que ocurrir así.

Consideremos otro ejemplo:

Responda a la siguiente pregunta: ¿En cuántos tipos se puede clasificar el lenguaje?

Continúe leyendo sólo hasta que haya pensado una posible respuesta.

El lector puede haber pensado en diferentes respuestas y el problema es que de acuerdo a la forma en que está redactada la pregunta, hay muchas respuestas correctas pero si el que escribió la pregunta, estaba pensando respecto sólo en términos de «correcto e incorrecto», sólo esas respuestas serán evaluadas como aciertos. Este es un claro efecto del sobreentendimiento de contexto. Algunas de las posibles respuestas a una pregunta tan abierta como la que hicimos y que tendrían que evaluarse como aciertos son:

a) Muchos; b) Pocos; c) 3; d) Oral y Escrito; e) Común, científico y técnico; f) Sintáctico, morfológico, fonético, ortográfico, gramatical; g) En prosa y verso; normal, tartamudo y mudo;

¡Y podríamos continuar con una larga lista de respuestas que podrían considerarse como respuestas correctas a la pregunta planteada!

En resumen, podemos considerar que una buena pregunta es aquella que un alumno promedio (con aprendizaje regular) puede contestar sin preguntarnos nada con respecto a la pregunta misma. En cambio, si se trata de un alumno que no estudió lo suficiente o bien, que no ha aprendido lo que pretendimos enseñarle, con sus preguntas puede estar buscando que nosotros le digamos la respuesta aun cuando la pregunta sea clara.

Recuerde que durante un acto evaluativo no es correcto ayudar al alumno a resolver la pregunta ya que si así fuera, probablemente lo que estemos evaluando es qué tan bien le ayudamos y él adivina, pero no lo que él sabe con respecto a los objetivos enseñados.

Por otro lado, la evaluación puede hacerse en dos modos: escrita u oral. Cada uno conlleva diferentes ventajas y problemas metodológicos.

E. Modos de la evaluación

1. Modalidad Escrita

Actualmente, las evaluaciones escritas son las más frecuentes ya que permiten realizar tal actividad en forma simultánea a todo un grupo. La principal desventaja que representa es precisamente el que sea escrita. ¿A qué nos referimos con esto?

Durante una semana regular del año escolar, estando el profesor en clases con sus alumnos ¿Cuánto tiempo estuvieron *hablando* respecto al contenido de la clase? y comparativamente ¿Cuánto tiempo estuvieron *escribiendo* acerca del mismo? Muy probablemente no se pueda contestar a estas preguntas pero no es temerario afirmar que el alumno, durante la actividad académica, generalmente escucha o habla. Excepto en algunos pocos casos esto es diferente. Por ejemplo: a) cuando se le está enseñado a escribir; b) cuando se practica la ortografía; c) en gran parte de la enseñanza de la matemática que aunque se tiene que escribir, el alumno no requiere exclusivamente de la redacción gramatical.

Si se reflexiona sobre esto, encontraremos que gran parte de la educación transcurre en forma oral y como escucha, pero rara vez en forma escrita. Por tanto, la práctica de la escritura en las aulas es casi nula ¡y la mayoría de las evaluaciones, cuando el alumno ya sabe escribir, requieren de respuestas escritas! Esto, es un tanto injusto.

Esta es una de las tantas razones por las cuales a los alumnos les resulta difícil contestar un examen escrito en el que ellos tengan que redactar la respuesta y aunque es muy importante que lo aprendan a hacer, no por la escritura misma, sino porque es un excelente factor de desarrollo psicológico, no es el momento en que se espera que la aprendan o practiquen.

Erróneamente, en la actualidad se han desarrollado muchas formas mediante las cuales el alumno sólo subraya, tacha, encierra en un círculo, une con una línea dos columnas, etc. Esto permite dar objetividad a las pruebas pero limita el desarrollo de las personas pues prácticamente no se requiere la escritura.

Si se hacen evaluaciones escritas, debemos cuidar que esto lo haya practicado durante el periodo de aprendizaje. De otra forma equivaldría a enseñarle a una persona a conducir un automóvil por las calles de la ciudad y al final hacerle un examen de manejo mediante preguntas de opción múltiple para poder extenderle la licencia.

Ahora bien en caso de que la evaluación escrita requiera de ciertas marcas de lápiz, lo cual sería más coherente si no le enseñamos a redactar sus respuestas, hay que cuidar algunos aspectos técnicos respecto a su construcción y redacción. En un apartado más adelante se especificarán éstos.

Hasta aquí no hemos referido principalmente a la evaluación conocida como *examen o prueba* pero ésta es sólo una forma de las que están disponibles. Las otras se describen a continuación.

Reporte de Investigación

Los reportes de investigación constituyen la parte final de una serie de acciones que constituyen una búsqueda de información sobre un tema determinado. En este tipo de trabajos destacan cuatro aspectos entre otros:

1. Contenido. Información contenida que es relevante al tema central.
2. Redacción. Se entiende lo que está escrito, como está expuesto, evita repeticiones, etc.
3. Ortografía. Si es correcta la escritura.
4. Limpieza y presentación. Si es apropiada o no.

Reporte de Práctica

En estos reportes, a diferencia de los anteriores, el alumno no busca información pues en este caso su reporte debe ser una *reseña, síntesis o interpretación* de algo que él presencié (práctica de laboratorio, visita guiada a lugares diversos, actividad extraescolar, etc.). Los cuatro aspectos mencionados para los reportes de investigación también son válidos para este reporte, pero el de contenido varía un poco ya que aquí debe incluir una

descripción o interpretación de lo observado. El contenido debe estar integrado por un criterio que casi siempre es cronológico.

2. Modalidad Oral

Las evaluaciones orales son frecuentes cuando el alumno aún no ha aprendido a leer o a escribir pero, cuando esto ocurre es rara su utilización debido básicamente a la escasez de tiempo sobre todo si la evaluación es de tipo formal. Sin embargo estas evaluaciones son muy importantes y necesarias aunque también tienen algunas dificultades.

Los principales obstáculos, aparte del de la aplicación, son cuatro:

- a) Se debe definir de antemano qué preguntas se van a hacer y cuántas. Muchas veces, en las evaluaciones orales, el profesor realiza las preguntas que en ese momento “se le vienen a la cabeza” y se corre el riesgo de hacer preguntas con dificultad muy variada, dependiendo del alumno que se trate ya sea para ayudarlo o para constatar que no sabe.
- b) Por lo anterior, se requiere que el profesor tenga a la vista las preguntas y los criterios de cada respuesta. De esta forma podría verificar si el alumno contestó satisfactoriamente o no cada pregunta. Por tanto debe hacerse uso de una hoja en la cual se vayan anotando los aciertos y los errores ya que muchas veces al finalizar el examen, el profesor en ese momento determina la calificación del alumno con base en un criterio personal y muy general.
- c) Dado que la evaluación se practica oralmente, al final no existe una forma de comprobación, de corrección o información al alumno de cuáles fueron los aciertos y los errores. Para esto puede recurrirse a la grabación que puede ser muy útil para otros fines didácticos. Además, si se procede de acuerdo a los dos incisos anteriores, se estarán eliminando en forma muy efectiva los obstáculos de este tipo de evaluaciones.
- d) El profesor puede ayudar muy fácilmente al alumno con lo cual se contamina el resultado. Dado que la prueba es oral, el profesor está escuchando al alumno en el momento mismo en que éste dice su respuesta y ante esto, el profesor puede estar asintiendo con la cabeza,

fruncir el ceño, abrir mucho los ojos, sonreír o bien interviniendo con frases tales como: ¿seguro? “fíjate bien”, “no, no, a ver, repítelo” etc. Todas estas señales son detectadas por el alumno y es con base en ellas que finalmente puede contestar, cuando lo que debiera ocurrir es que él contestara con base en su propio conocimiento. En este tipo de evaluaciones, cabe el riesgo de que lo evaluado se refiera a si el alumno sabe distinguir o no, las señales que el profesor le brinda.

En este caso, como todos los anteriores, el profesor debe ser un simple observador imparcial, sin importar quién sea el alumno que se está evaluando en ese momento.

Como se anotó antes, las evaluaciones orales son importantes ya que permiten verificar el grado de dominio que el alumno tiene. Para realizar esto es imprescindible definir qué es lo que se va a considerar. Algunos casos se describen a continuación a manera de ejemplos y sin pretender ser exhaustivos.

Conferencia

Algunas de las actividades que en esta situación podemos evaluar son las siguientes:

1. Definición

Consiste en especificar el tema que será abordado. Su registro es sencillo, simplemente puede ocurrir o no. ¿Se presenta ante los escuchas? ¿Define el tema principal al inicio o al final? Por tanto el criterio es SI o NO ocurre.

2. Duración

Parámetros

- a) Exposición Breve. Con duración máxima de 3 a 12 minutos.
- b) Exposición Resumida. Esta debe ser realizada en un intervalo de 5 a 10 minutos.

- c) Tiempo Libre. El tiempo máximo de exposición debe ser ubicado entre los 25 y los 30 minutos.
3. Contacto Visual con los Asistentes.
Parámetro
Este caso también es único: debe verse a los asistentes. No importa el grado en el que se este impartiendo la conferencia.
4. Apoyo en materiales para la exposición.
Parámetro
La exposición debe estar basada en el material que se haya elaborado.
5. Desplazamiento ante el grupo.
Parámetro
Movimiento frente al grupo frente al área del pizarrón, a lo largo de la parte frontal del pizarrón de acuerdo a la temática o bien haciendo alusión a los pasos que implique la exposición.
6. Postura.
Parámetro
Controlar las manos mientras se habla. Puede ser con las manos adelante o detrás.
7. Voz
Parámetros
Intensidad (¿Qué tan fuerte habla?)
Dicción (¿Qué tan clara es la pronunciación de lo que dice?)
Modulación (¿Cambia de intensidad y entonación para enfatizar, admirar, preguntar, etc.?)
Pausación (Rapidez con la que se expone)
8. Secuencia
Seguir el orden de los materiales elaborados.
9. Técnica expositiva
- Memorización con apoyo en materiales elaborados.
 - Leída, modulando la voz y viendo alternadamente a los escuchas (como ocurre en los noticieros televisados).
 - Plática, cuidándose los parámetros definidos para la voz.

- Didáctica. En este caso debe cuidarse que el conferencista base su exposición en el entendimiento de los escuchas.
10. Señalar fuentes consultadas
Este aspecto puede ser cubierto mostrando el libro o material en el que se apoyó para exponer. Decir el nombre de los libros y de ser posible mostrarlos. Decir el nombre del libro y autor, editorial (si se trata de revistas, debe señalar el número consultado).
 11. Planeación y avance de la Conferencia.
Presentar el material a exponer días antes de su realización.
 12. Autoevaluación
Al final de la conferencia el alumno debe autoevaluarse en cada uno de los aspectos que le corresponda de acuerdo al grado y nivel escolar al que pertenece.

Asamblea Escolar

En esta actividad existen tres funciones básicas: Presidente, Secretario y Participante. Analizaremos el comportamiento de este último a manera de ejemplo, ya que frecuentemente es el que menos recibe atención por parte del evaluador.

- 1) Argumentación del propio punto de vista.
La discusión debe ir dirigida (por el Presidente de la Asamblea) en la siguiente secuencia:
 - a) Análisis de la situación
Causas (porqué creen que...)
Manifestación de la situación actual (¿qué es lo que ocurre?)
 - b) Proposición y consecuencias de la misma
Propongo... Y de realizarse...)
 - c) Votación
- 2) Respeto al Orden del Día.
Las participaciones, cuales fueren, deben restringirse al Orden del Día.
- 3) El «Seguimiento de Acuerdos»
Debe considerarse centralmente, ya que implica el seguimiento de los acuerdos que hayan sido tomados con anterioridad.

4) Proposición (sugerencia).

Las proposiciones deben hacerse en todos los casos de la siguiente forma:

- a. Posteriores al análisis que se ha hecho grupalmente
- b. En forma escrita (siempre que exista la habilidad para hacer lo de esta forma) y con nombre.
- c. Siempre el proponente, debe indicar claramente la forma en la cual contribuirá a hacer efectiva la proposición.
- d. Toda proposición debe incluir necesariamente la formación de un Comité que vigile su cumplimiento.
- e. Los asuntos centrales se referirán necesariamente a la temática que corresponde a cada nivel.
- f. Seguimiento de las Reglas Básicas de la Asamblea. Se definen como reglas básicas de este tipo de reuniones las siguientes:
 - 1) Respeto al Orden del Día.
 - 2) Una vez que el grupo esté de acuerdo en pasar una votación, no se puede argumentar (a favor o en contra) ni hacer otra proposición distinta a la que ya están escritas.
 - 3) Respetar el Orden de Participación.
 - 4) La Moción del Orden.
 - 5) Todo proponente, cuya proposición no haya sido aceptada mayoritariamente por el grupo, debe apegarse a la que sí lo fue.
 - 6) Preferentemente, todas las votaciones serán públicas y directas.
 - 7) Las votaciones de las proposiciones, se harán estrictamente de acuerdo al orden en que fueron propuestas.

Hasta aquí nuestros ejemplos de los aspectos que pueden evaluarse oralmente.

F. Complejidad de las preguntas y respuestas

Mientras algunas personas prefieren que se les evalúe oralmente, otras encuentran más aceptable la forma escrita. El porqué de su preferencia radica en múltiples factores de su experiencia personal como puede ser el tipo de resultados que han obtenido, la frecuencia con la que se les ha evaluado de una u otra forma, oportunidad para cometer fraude (copiar), etc. Pero en esta parte estamos interesados en analizar la complejidad que una pregunta implica en relación a la respuesta. Por ejemplo ante la pregunta: ¿Cuántos estados tiene la República Mexicana? ¿Será más fácil contestarla en forma oral o escrita?

Si el alumno conoce la respuesta probablemente no haya diferencia. Si no la conoce probablemente prefiera la forma escrita pues representa la oportunidad de poder copiar o bien, elegirá la oral ya que se puede basar en las señales (gestos, asentimiento, etc.) que el profesor pueda proporcionar. Sin embargo, fuera de estas posibilidades creemos que no hay diferencia en cuanto a la dificultad.

Supongamos que las preguntas que se van a hacer son las siguientes:

- 1) Escribe tres ejemplos de nexos
- 2) ¿Cuál es la definición del átomo?
- 3) Explica las dos causas de la explosión demográfica
- 4) ¿Qué opinas de la contaminación del aire?
- 5) ¿Qué consecuencias habría si no existiese la fotosíntesis?
- 6) ¿Cuál fue tu conclusión personal de la investigación?
- 7) ¿Cómo te sentiste durante la exposición ante el grupo?

¿Cuál o cuáles serían las preguntas más complejas si se hicieran en forma escrita? ¿o en forma oral? Para contestar estas dos interrogantes considere en primer lugar los siguientes aspectos:

- a) Dado que el lenguaje oral es el más comúnmente usado en nuestra sociedad, lógicamente es el modo lingüístico que tiene mayor práctica.

- b) Cuando una persona habla es ella misma la que estructura el lenguaje a diferencia de cuando se lee algo pues generalmente, lo que se lee fue producido por otra persona.
- c) El lenguaje escrito es mínimamente ejercitado en nuestra sociedad actual por lo que tenemos menor práctica en ello además de que los errores que cometemos son más fáciles de detectar puesto que lo escrito puede ser revisado una y otra vez.

Sin olvidar las consideraciones anteriores aun podemos profundizar más para poder discernir la diferente complejidad de las preguntas y respuestas.

1. Ejemplos

Independientemente de la forma oral o escrita en que se haga una pregunta, ésta implica una respuesta relativamente sencilla si lo que se pregunta son ejemplos de algo visto o revisado en clase. Así la pregunta 1, antes planteada, puede ser la más sencilla de todas ellas. Los fundamentos psicológicos podrían ser analizados pero van más allá del objetivo de este fascículo.

2. Definiciones

En segundo lugar, tenemos aquellas preguntas que piden que el alumno defina algo (pregunta 2). La diferencia con los ejemplos radica en que aquí el alumno debe hacer uso de un lenguaje más abstracto (formal), lo cual puede implicar un proceso psicológico más complejo.

NOTA. El hecho de que una persona pueda definir algo sin dar ejemplos de ello, implica que memorizó rutinariamente tal definición y si es así, *no* es más complejo que el dar ejemplos.

En otras palabras, esa persona sólo está repitiendo automáticamente una definición que no entiende y probablemente no sabe qué significa lo que definió.

La pregunta 3 aunque también puede ser ubicada aquí es diferente ya que no sólo requiere que el alumno diga o escriba cuáles son las causas de la explosión demográfica, sino que tiene que explicarlas, es decir,

mencionar en qué consisten y esto posiblemente requiera hacer uso de las definiciones de cada una de las causas.

3. Consideraciones

Las preguntas 4 y 5 son de mayor complejidad porque las respuestas implican un conocimiento de ejemplos, de la definición (de la contaminación del aire o de la fotosíntesis, respectivamente a cada pregunta) y aún el alumno necesita agregar a esto su opinión o bien, decir qué pasaría si algo no ocurriese. En los dos casos se tiene que *crear* lo que se va a decir o escribir, además de que sea coherente con los objetivos (ejemplos y definiciones).

Esto puede comprobarse si por ejemplo, Usted pregunta a alguien: ¿En qué estado de la República vives? ¿Podrías definir lo que es un estado? y por último: ¿Qué opinas de la definición de estado?

Es probable que ante la última pregunta la persona no sepa qué decir o nos puede pedir que replanteemos la pregunta y, en el más común de los casos, simplemente nos seguirá dando ejemplos pero no nos dirá su opinión. De hecho estamos pidiéndole que nos diga algo respecto al lenguaje abstracto que se emplea en la definición de estado. Por esto, podríamos llamar a este nivel de complejidad como una *consideración con respecto al lenguaje abstracto* o simplemente consideraciones. Tal es el caso de la pregunta 6.

4. Reflexiones

Para finalizar, la pregunta 7 requiere un nivel más complejo que todas las anteriores. Aparentemente es la más fácil y esto lo podemos afirmar debido a que si un alumno nos dice simplemente: “me sentí bien” o “más o menos” y con esto, juzgamos que ya contestó pero ¿A qué se refiere eso que nos dice? Si le preguntamos algo más o queremos que nos explique, describa o justifique su contestación, entonces encontraremos que su respuesta es solamente un formulismo, un cliché, palabras vacías o que no tienen una relación razonada.

La diferencia con todos los casos anteriores es que el alumno describió, explicó, definió, etc. hechos en los cuales él es un mero espectador pero en este último caso de la pregunta 7, él tendrá que hablar como si fuera un espectador de él mismo y para hacerlo, en primer lugar debió darse cuenta de cómo realizaba la actividad y posteriormente *reflexionar* sobre esto. Desgraciadamente este tipo de preguntas casi siempre son eliminadas de un examen pues se consideran como superfluas, vagas, irrelevantes, etc. Pero si lo que deseamos es evaluar el grado de complejidad lingüística que el alumno ha desarrollado, se tornan importantes. Curiosamente este tipo de preguntas son muypreciadas en el campo de las artes ya que un profesor puede preguntar ¿Cómo te sentiste al escuchar la Fuga en Re Menor de Bach? o ¿Sientes la frialdad de la pintura de Felguerez? en cuyos casos las respuestas muy posiblemente forman parte de un entrenamiento específico.

En este punto es vital recordar que el nivel de las preguntas que elaboramos deben corresponder exactamente a la forma y nivel con el que se enseñó y esto a su vez, debe ser coherente con lo que señalan los objetivos del programa. De otra forma, se estaría cayendo en otro de los errores pedagógicos graves: enseñar un objetivo y evaluar otro.

Para terminar este Módulo se describen a continuación las principales normas técnicas para la elaboración de preguntas en evaluaciones formales.

G. Normas técnicas para la elaboración de preguntas

Estas normas técnicas son recomendables ya que evitan muchos problemas durante la evaluación o bien a la hora de valorar los resultados.

Las normas han sido ordenadas de acuerdo a una cronología: Fase Preparatoria; Elaboración; Aplicación; Valoración e; Informe de Resultados.

Preparación

Para esta fase se requiere simplemente tener a la vista los programas, textos, notas y demás materiales usados durante la enseñanza, definiendo de dónde a dónde se va a evaluar.

Elaboración

Las preguntas deben ceñirse a las siguientes normas atendiendo al tipo de preguntas que se deseen elaborar.

(1) Preguntas Abiertas

Haga explícito el contexto al que se refiere la pregunta.

Verifique el nivel de complejidad con el que se enseñó.

En todos los casos posibles, *cierre* la pregunta.

Por ejemplo, si son *cuatro* las principales partes de la planta, formule su pregunta así:

¿Cuáles son las cuatro partes de la planta?

Formule una sola pregunta en cada ocasión.

Por ejemplo, debe evitarse:

- ¿Cómo se identifica al sujeto de la oración y cuántas clases hay?
- Escriba dos oraciones y subraye el sujeto.

Deben formularse de la siguiente manera:

- ¿Cómo se identifica el sujeto de la oración?
- ¿Cuáles son las dos clases de sujeto?
- Escriba dos oraciones.
- Subraye el sujeto de las oraciones escritas.

Evite aportar información que ayude a resolver otra pregunta dentro de la misma evaluación.

Por ejemplo, suponga que las preguntas 7 y 8 de un mismo examen son las siguientes:

7. ¿Cuáles son los cuatro tipos de rocas?
8. Escribe dos ejemplos de rocas metamórficas.

Deben formularse de otra manera, por ejemplo:

7. ¿Cuáles son los cuatro tipos de rocas?
8. Escribe un ejemplo de cada tipo de rocas.

La pregunta debe ser redactada en forma clara y breve.

Por ejemplo, debe evitarse:

Después de luchar durante muchos años, en el siglo XVIII se convirtió en el Emperador de Francia cuyo territorio fue extenso en la Europa de su tiempo. ¿Quién fue?_____

Debe formularse, por ejemplo:

¿Quién fue Napoleón Bonaparte?

Deje un espacio razonablemente adecuado para que el alumno anote su respuesta completa.

Recuerde que generalmente la letra del alumno de grados inferiores es de gran tamaño. Esto es importante pues ante la falta de espacio, el alumno puede encimar respuestas diferentes o bien, hacerlo dudar de lo apropiado de la respuesta.

Ejemplo a evitar:

¿Cuál es el nombre específico de la forma que tiene la Tierra? ____

Ejemplo a formular:

¿Cuál es el nombre específico de la forma que tiene la Tierra?

(2) Preguntas de Opción Múltiple

Preferentemente haga uso sólo de *tres* opciones.

Ejemplos a evitar:

Es un número natural

a) $1/2$ b) 2

Es un número natural

a) -4 b) $1/4$ c) 7 d) 12.00

Ejemplo a formular:

Es un número natural

a) -3 b) $1/2$ c) 5

Cuide la concordancia gramatical del género y número en el *final* de la redacción.

Ejemplo a evitar:

* La fricción produce energía

a) calorífica b) químicas c) eléctrica

Observación: el error está en el número gramatical ya que la opción *químicas* y la redacción de la pregunta *energía* no son concordantes.

* A Josefa Ortiz de Domínguez se le conoce como:

- a) La Libertadora
- b) Fundador
- c) Corregidora

Observación: El error es de género pues *Josefa* y *Fundador* no concuerdan entre sí.

* El agua potable es aquella que puede:

- a) Beberse
- b) Hervirse
- c) Sale por la llave

Observación: el error está en la redacción final por que «...puede» y «sale por la llave», no concuerdan.

Cuidar que las opciones que se den no sean absurdas o estén fuera de contexto.

Ejemplos a evitar:

* Colombia es un país que está en:

- a) América del Sur
- b) América del Norte
- c) Asia

Observación: el error está en la opción «c» pues se cambia de continente y esto puede parecer muy obvio.

* Son elementos del suelo:

- a) Caliza y Humus
- b) Tierra y Pasto

c) Humus y Ramas

Observación: el error es debido a que una rama no necesariamente está en el suelo.

* El artículo 3o. de la Constitución Mexicana se refiere a:

- a) Las libertades individuales
- b) La educación
- c) Las formas de transporte local

Observación: Es un error ya que resulta absurdo que la Constitución Mexicana se pueda referir a las formas de transporte tan particulares como son las locales.

Planteada de otra forma, esta norma técnica se refiere a que las tres opciones deben ser más o menos congruentes con la pregunta.

Ejemplos a formular:

* La capital de Michoacán es:

- a) Chilpancingo b) Jalisco c) Morelia

Observación: Las tres opciones son correctas en el sentido de que se trata en realidad de tres capitales de estados mexicanos, además que las otras dos pertenecen a estados colindantes con Michoacán.

Cuide que sus preguntas siempre estén en modo afirmativo.

Ejemplo a evitar:

* Indica cuál de las de las opciones no es un ser vivo:

- a) Hormiga b) Papel c) Planta

Observación: Es error ya que se está usando el modo negativo y esto implica que hay dos respuestas que **sí** son seres vivos y una que no lo es. Esto puede confundir al alumno mismo que puede seleccionar «b» o «c», creyendo que son las correctas, como ejemplos de seres vivos, ya que a esto se refiere la pregunta. Otro error es debido a que la palabra «planta» puede referirse a un vegetal, parte del cuerpo (planta del pié), niveles de un edificio (planta baja) o como un sinónimo de empresa o fábrica (planta industrial).

De ser posible, ordene las respuestas de acuerdo a una escala.

Ejemplo a evitar:

* La Revolución Mexicana se inició en el año:

a) 1948 b) 1910 c) 1917

Observación: las opciones deben estar ordenadas cronológicamente. Por ejemplo:

a) 1910 b) 1917 c) 1948

* Cuando la altura de un lugar es mayor con respecto al nivel del mar, la presión atmosférica:

a) Aumenta b) Disminuye c) Es igual

Observación: Las opciones deben ordenarse de mayor a menor o viceversa. Por ejemplo:

a) Aumenta b) Es igual c) Disminuye

* La suma algebraica $(7) - (-4) + (5)$ es igual a:

a) 8 b) -8 c) 16

Observación: Las opciones deben ordenarse de menor a mayor (-8, 8, 16) o de mayor a menor (16, 8, -8).

Ejemplo a formular:

* Fue el presidente mexicano que expropió el petróleo:

- a) Calles b) Cárdenas c) Carranza

Observación: Las opciones están ordenadas alfabéticamente o si se prefiere, pueden ordenarse cronológicamente:

- a) Calles b) Cárdenas c) Carranza

La principal razón por lo que es recomendable que siempre estén ordenadas las opciones es que se evita que el alumno trate de adivinar la respuesta correcta por la mera posición que ocupan las opciones. Si el alumno sabe que todas las opciones del examen están ordenadas, no especulará con respecto a esto.

Cuando no exista alguna característica que permita un orden obvio, siempre debe escogerse la opción correcta en forma aleatoria (al azar).

Esto también ayuda a evitar que el alumno que no sabe una respuesta, *adivine* cuál es la correcta al descartar las incorrectas. Por ejemplo, supóngase que las respuestas correctas de las primeras cinco preguntas de un examen, son «b», «b», «c», «c», «a» en ese orden. Con esto, es probable que el alumno que está pendiente del orden de las respuestas correctas, sin ver la siguiente pregunta, tienda a creer que la respuesta correcta será la «a» ya que aparecen estar ordenadas (b,b,c,c,a,...b).

Además de las presentes normas técnicas hay que agregar las revisadas en la sección de «preguntas abiertas».

(3) Columnas a relacionar

En ocasiones podemos encontrar en un examen una parte constituida por dos columnas de las que generalmente, una de ellas está formada por frases u oraciones y la otra, compuesta por algunas pocas palabras. Este tipo de preguntas probablemente parezca muy sencillo resolverlas (y en ocasiones sí lo es) pero puede implicar tener un conocimiento muy específico ya que por ejemplo, resultan ser asociaciones de nombres-fechas, capitales-países, autores-invenciones, hechos históricos-personajes, etc. y esto puede requerir mucha precisión.

Para este tipo de preguntas además de las anteriores recomendaciones, existe la siguiente:

En una de las dos columnas anote una o dos opciones más (de hecho no son opciones, son *distractores*).

Así, suponga que quiere realizar 12 preguntas. En una de las columnas anote esas 12 preguntas y en la otra escriba 14 respuestas. Debe cuidarse que estas dos opciones agregadas no estén juntas y que no tengan relación temática entre ellas.

(4) Evaluaciones Orales

En este caso escriba cada una de las preguntas que va a realizar, teniendo presente todas las normas técnicas revisadas en la sección de preguntas abiertas

(5) Evaluaciones de Ejecuciones Diversas

(lectura, exposiciones frente a grupo, demostraciones, etc.)

En este caso deben definirse cuáles son las características que se van a evaluar en el alumno. Es muy importante que éste *sepa de antemano* cuáles

son esos aspectos ya que de otra forma, se podrá prestar a muchas confusiones y discusiones entre el profesor y el alumno.

En la elaboración de un examen escrito, siempre use el mismo tipo de instrucción para el mismo tipo de preguntas. Otra recomendación en este sentido es que se deben de agrupar el mismo tipo de preguntas evitando que se esté cambiando frecuente y bruscamente la temática al interno del examen.

Aplicación

La aplicación de la evaluación debe ser cuidadosa en el sentido de que el profesor *debe abstenerse de ayudar al alumno*. En cierta forma, el hecho de que el alumno copie es semejante a que busque la respuesta en lo que el profesor diga. Ambos casos deben eliminarse de cualquier tipo de evaluación.

Como se dijo antes, una buena evaluación es aquella en la que el alumno promedio no hace preguntas respecto a las instrucciones o relativas al contenido de las preguntas del examen.

Valoración

Es recomendable que *antes* de aplicar la evaluación, el profesor tome un ejemplar de tal evaluación y la resuelva pregunta por pregunta. Esto permite en forma muy clara el tener una *Guía* independiente para poder calificar y así evitar que se varíe la forma de hacerlo dependiendo de quién sea el alumno que se está calificando. Esta recomendación es válida para cualquier tipo de evaluación, escrita u oral. Antes de empezar a calificar las evaluaciones es importante que el profesor tenga a la vista dicha guía.

La guía puede tener otros usos benéficos como es el que con ella, cualquier otra persona podría calificar una evaluación o bien, puede usarse para que el alumno se autoevalúe o verifique sus propios resultados. Además, en caso de conflicto con el alumno o sus padres, el maestro puede mostrar la guía y señalar por qué la calificación obtenida es justa.

Una práctica común es que los exámenes sean revisados uno por uno desde el inicio hasta el final. Esta práctica aunque frecuente, tiene el riesgo de que los alumnos sean valorados de manera diferente, en especial si el examen contiene preguntas abiertas. Imaginemos tres posibilidades. En la primera, el profesor inicia la revisión teniendo una alta expectativa en los resultados del grupo. En este caso, los primeros exámenes que revise posiblemente serán evaluados con altos estándares, mismos que puede mantener o variar a lo largo de su revisión. Si al final, el profesor cree haber evaluado todos los exámenes mediante los mismos criterios, le podríamos pedir que compare la forma en que evaluó el primero y el último examen. Si se mantuvo un mismo criterio, dichos exámenes deben reflejarlo pero, si el profesor encuentra inconsistencias en su forma de evaluación, le recomendaríamos que volviera a evaluar todos los exámenes. ¿Lo haría? Una segunda posibilidad es que el profesor inicie la valoración de los exámenes teniendo una baja expectativa del desempeño grupal. Ante esto, es posible que el profesor valore las respuestas de manera muy laxa. Al igual que en el caso anterior, podríamos pedirle al profesor que compare su valoración del primero y del último examen. ¿Existen diferencias en los criterios aplicados? Si así fuera, el profesor debería volver a valorar todos los exámenes. Una tercer posibilidad es que el profesor valore los exámenes, independientemente de su expectativa. Aspecto que es difícil de lograr para muchos profesores. Como puede considerarse, esta práctica para revisar exámenes tiene el riesgo de valorarlos de manera cambiante. Esto, posiblemente genere discusiones entre los alumnos y el maestro: ¿Porqué a Jurásimo le calificó como acierto la misma respuesta que yo puse? -pregunta Tanatóforo.

Una recomendación para evitar lo anterior, es que el profesor inicie la valoración considerando las respuestas de todos los alumnos, dadas al mismo reactivo. Esta forma de revisión tiene al menos dos ventajas. La primera es que será más fácil mantener el mismo criterio de evaluación ante la revisión de los exámenes de todos los alumnos. Una segunda gran ventaja es que el profesor podrá darse cuenta de la frecuencia de errores, aciertos u omisiones que existen grupalmente ante cada reactivo. ¡Y esto

abre otras posibilidades de reflexión al profesor! Veamos algunas. Un reactivo que fue contestado correctamente por todos los alumnos: ¿Está mal redactado, haciendo que la respuesta correcta sea muy fácil? Si está bien redactado y se trata de un aspecto central, el profesor puede confiar en que el grupo lo aprendió. Esto le permitirá planear las siguientes actividades. De manera contraria, el profesor puede encontrar que todos o la mayor parte de los alumnos contestaron de manera equivocada otro reactivo. ¿Está mal redactado, haciendo que la respuesta correcta sea muy difícil? Si el reactivo está redactado de manera correcta, el profesor puede considerar volver a enseñar dicho objetivo.

Informe de Resultados

Una queja común en los centros educativos es que el profesor tarda 5, 8, 10 o más días para entregar los resultados de un examen (o del curso). Esta es una falta pedagógica hacia los alumnos que no deben ocurrir en la escuela. Los exámenes o cualquier otro tipo de evaluación debe ser valorada lo antes posible y una vez hecho esto, informar directamente al alumno. En esto hay que tener cuidado en las siguientes recomendaciones:

- (a) Preferentemente la primer persona que se debe de enterar directamente es el alumno. Posteriormente, si se considera necesario y de acuerdo al grado escolar específico, informar a los Padres de Familia o bien, si se trata de alumnos mayores, que sea el propio alumno el que notifique tales resultados a sus padres.
- (b) Entregar los resultados en forma discreta, sea cual sea el resultado de la evaluación. A menos que sea el resultado obtenido por un equipo de alumnos, los resultados nunca se deben hacer públicos ante el grupo ya que puede tener efectos negativos poco recomendables. Si el resultado de alguien es muy bajo puede originar la burla o si son muy altos, puede darse origen al desprecio por parte del grupo, a la competitividad, presunción, rechazo, etc. Ninguno de estos efectos es recomendable.

La única persona que tiene el derecho de divulgar o no tal información es el alumno mismo.

Sistema de evaluación

Desde la década de los 70, como efecto de la eficientización de los sistemas administrativos, dio inicio una fuerte tendencia a mejorar los sistemas de evaluación existentes en la educación. Hasta ese entonces, el sistema tradicional de evaluación se basaba casi exclusivamente en pruebas periódicas para verificar el rendimiento de los alumnos. Los exámenes se elaboraban principalmente mediante criterios de repetición de lo visto en clase.

Ante esto, los alumnos aprendían sólo para los exámenes y esto es un efecto totalmente indeseable. Los alumnos aprenden, pero solo días antes del examen y mediante memorización, casi como único recurso. Y si en esto está basada la educación, los resultados no favorecen una formación del alumno como ente pensante, más bien un eventual alumno repetitivo de información vacía e inconexa.

¿Cuáles son las actividades que un estudiante debe realizar para poder aprender de manera integral? Los supuestos fundamentales son los siguientes:

- a) El aprendizaje debe ser constante.
- b) El aprendizaje debe basarse en la ejecución del alumno.
- c) La ejecución del alumno debe ser acorde a la naturaleza de lo que se aprende, durante la situación misma.
- d) El aprendizaje acumulativo supone la revisión de lo aprendido gradualmente.

Con base en lo anterior, el inciso *a*, induce a considerar la categoría de «participación» en clase y el inciso *b*. El inciso *c* debería concretarse en forma tal que en las clases de geografía, lenguaje, química, etc. deberían tener formas de actividades distintas, propias de lo que se quiere aprender.

Esto llevaría a la formulación de procedimientos didácticos diferenciales y que se podría complementar con trabajos de complementación en casa (tareas, reportes, etc.).

El inciso *d* puede derivar en la realización de exámenes «sorpresa» y exámenes periódicos (mensuales o bimestrales y semestrales). Los exámenes sorpresa tienen la finalidad de impulsar que el alumno estudie (repase en casa) frecuentemente lo visto en dos o tres clases anteriores. Esta explicación se da a los alumnos, padres y maestros. El nombre «sorpresa» lo único que quiere decir es que el alumno no sabe exactamente cuando será evaluado pero, el alumno sabe que eso ocurrirá. El examen sorpresa puede ser un instrumento que retroalimente al maestro y al alumno en su avance gradual, sin tener que llegar a los largos periodos de un mes o más, sin saber cuál es el nivel de lo aprendido. Al saber que no se puede escapar de los exámenes semestrales oficiales, se recomienda la aplicación de exámenes mensuales, como ejercicios de repaso del aprendizaje obtenido.

A todo lo anterior, se acumula una condición necesaria: Para poder aprender se requiere de la asistencia y ésta, como disciplina de trabajo, debería ser puntual.

Mediante lo anterior, los factores de evaluación ya están definidos: 1) Asistencia (puntual), 2) Participación en clase, 3) Sondeos de aprendizaje constante (exámenes sorpresa), 4) Realización de tareas (trabajos de complementación), y 5) Pruebas de rendimiento periódico (como recurso para el mantenimiento de lo aprendido). Ahora sólo resta, darle un peso relativo a cada factor, siendo cada uno de ellos importante. Cifrar un gran peso a los resultados del examen periódico, induciría nuevamente el caso de la enseñanza tradicional que forma «estudiantes de último momento». En tanto práctica, lo esencial para un buen aprendizaje es el quehacer cotidiano. Así, se definió que un excelente estudiante de «fin de periodo» no podría aprobar, teniendo sólo ese excelente resultado. Éste debería complementarse mediante la realización de las actividades previas. El examen periódico, tuvo un peso del 40% de la calificación total de un periodo. El restante 60% se repartió de acuerdo a la complejidad y frecuencia de los otros factores. Se definió como calificación interna aprobatoria el 7. Esta

es la fundamentación lógica del sistema de evaluación que finalmente fue adoptado por la SEP.

Nota final

Debemos terminar este Módulo recordando que la evaluación es un elemento que nos permite saber el grado en que el alumno se forma y domina los objetivos revisados, razón por la cual es necesario hacer esto en forma cuidadosa. Sin embargo hay que evitar caer en el error de cuidar sólo la fase evaluativa y olvidarnos de todo lo que ocurre antes de ella. La perfección de nuestras evaluaciones debe ser reflejo de nuestro sentido de superación que tengamos como profesores ante el grupo cotidianamente. Dicho de otra forma, en la medida en que nos preocupemos por ser cada día mejores, en ese grado consecuentemente, nos preocupará el ser cuidadosos en la evaluación posterior.

SECCIÓN II

NOTAS RESPECTO A ...

1. ¿QUÉ SENTIDO TIENE EL UNIFORME ESCOLAR?

El uso del uniforme es una práctica que se ha extendido en la educación básica y para lo cual muchas veces la argumentación de su porqué, se proporciona basada en términos estéticos, en algunos casos para diferenciar a los alumnos de distinto grado o bien porque dicha medida protege de alguna manera la economía de los padres dado que dicha ropa será la misma durante todo un ciclo escolar.

El siguiente relato describe la forma en la cual una escuela que se fundó sin adoptar el uniforme, gradualmente lo fue adoptando hasta el punto de contar en la actualidad con un uniforme estable para las actividades escolares y otro para las actividades deportivas.

1. Recuerdo claramente escuchar en 1973 a un Querido maestro, el Dr. Gustavo Fernández decir: “No tiene sentido el hecho de que la ropa permita o inhiba el aprendizaje”. Esto lo decía ya que el criterio de algunas escuelas, para que un alumno pudiera acudir era precisamente que portara el uniforme. Si el niño trae uniforme completo, entra, si no, NO. De ahí se derivaron planteamientos complementarios a este aspecto inicial que ponía en primer plano la actividad primordial del alumno: aprender. Y para esto, no deberían existir barreras como lo es el tipo de indumentaria. Entre otros, el planteamiento fundamental era la unicidad del alumno.

2. El año de 1983, recuerdo que los alumnos de la secundaria, después del desfile del 16 de septiembre de ese año, me preguntaron: ¿Por qué nosotros no desfilamos? Les comenté que eso requería de mucho entrenamiento y, que si estaban dispuestos a hacerlo, podríamos prepararnos

para el 20 de noviembre pero para eso, requeríamos necesariamente de un uniforme. Las alumnas fueron las más entusiasmadas. En dos o tres días tenían ya presupuestos para el uniforme. Para ellas, eligieron una tela de cuadros azules y blancos muy pequeños y un pantalón gris con camisa blanca para los hombres. En octubre se iniciaron los entrenamientos. Bajar y subir marchando por una empinada calle en la que estaba una preparatoria universitaria, haciendo alto a media cuesta, no fue nada fácil pero en general, los alumnos quisieron seguir. Transitar en contingente por una avenida, regresar exhaustos a la secundaria, después de recibir los “gritos” de los instructores que eran parte del personal docente de la secundaria. Llegó el 20 de noviembre. La cita fue a las 8.00 am en una de las calles aledañas a un boulevard. Los alumnos vistiendo el uniforme, dando la DISTINCION, esto es, era UN solo contingente, UNA sola persona.

Los alumnos de la secundaria tenían relación con los alumnos de otras escuelas y debido a esto plantearon: las escuelas que desfilan, tienen un día de descanso al día siguiente, ¿Habrán clases el 21? Se les definió que eso se lo tendrían que ganar, esto es, haciendo un papel de excelencia. La excelencia implicaba obviamente la gallardía, precisión, disciplina y UNIDAD. Esta, además era *ayudada* por el UNIFORME. El término “uniforme” significa: *una sola forma*. El 21 de noviembre de 1983, la secundaria no tuvo clases dado que los alumnos demostraron que podían ser UNO. Desde ese entonces, ése fue el sentido del uniforme: yo, soy todos. En la medida en que soy apto, ayudo a que la comunidad lo sea. El concepto era muy importante para la formación cívico-social de los alumnos y deberíamos incorporarlo a nuestra escuela que hasta ese entonces se distinguió por ser la escuela en la que los alumnos se vestían de acuerdo a su gusto. Esta situación tenía la ventaja de que los alumnos asistieran a clases con la vestimenta que les fuera más cómoda. Pero también tenía sus inconvenientes entre los que destacaban dos. Uno de ellos era de tipo económico ya que los alumnos, siendo adolescentes, querían vestirse de acuerdo a la moda, según las posibilidades económicas de los padres. En la primaria esto no se había observado porque en gran medida, los padres más o menos podían controlar la ropa que podían llevar a la escuela. El segundo

gran inconveniente era que algunos alumnos empezaron a competir con los demás para ver quién era la(el) primera(o) que llevaba la mejor prenda de vestir y de mayor actualidad. Esto desvirtuaba el objetivo inicial, colocando a los alumnos y a sus padres en una situación regulada por los criterios comerciales de la moda. Esto no podía formar parte de la formación que se promovía en la escuela.

3. ¿Los mexicanos andamos vestidos de verde-blanco-y-rojo todos los días? Cuando los mexicanos viajan a otro país ¿visten con esos colores? El presidente, senadores, diputados, gobernadores, de un país ¿visten siempre de la misma forma? ¿Cuándo se usa el uniforme si se dispone de él? Un soldado, policía, jugador de basquet, empleado de supermercado, *no* es reconocible si no porta su uniforme cuando está desarrollando sus funciones. Dado que el uniforme fue generado para participar como UNO en el desfile, se definió que el uniforme se portara sólo los días en que se realizaba la ceremonia escolar en la que se rendía honores a la bandera. Todos los demás días, la vestimenta era de acuerdo a las preferencias del alumno. Con esto se pretendió conjugar dos elementos: fomentar la unidad colectiva y preservar la unicidad del alumno.

4. Al año siguiente, los alumnos, principalmente las alumnas, definieron cuál sería el uniforme de ese año. Me pareció una gran oportunidad para practicar la creatividad, incrementar el compromiso institucional de los alumnos de primer ingreso, etc. Después del desfile, que también fue excelente, un padre de familia me dijo seriamente: “Un uniforme no se cambia”. Inicialmente, me pareció que el padre de familia no entendía el aspecto formativo que yo pretendía. Al cabo de algunos meses creo que pude entenderlo: nuestras instituciones y sus formas simbólicas como es la bandera, el escudo, los colores, etc., no pueden cambiar año con año, por motivos generacionales, de creatividad o, lo que era peor, por moda. Esta era una condición que no aceptábamos y de manera inadvertida, la estábamos incorporando.

En la actualidad, es común ver que los equipos de fútbol en México cambian su uniforme con cierta regularidad pero en este caso, el criterio es publicitario. El uniforme escolar debería ser estable y, desde 1984, los

alumnos de la secundaria portan el uniforme diseñado por los alumnos de ese entonces, simbolizando la permanencia de valores, objetivos e identidad institucional, cívica y nacional. Si los valores, objetivos e identidad son los mismos, entonces el uniforme debe ser el mismo y esto tiene dos sentidos. El primero es que no puede cambiarse tan fácilmente y, por otro lado, que los alumnos deben ajustarse al mismo, independientemente de su individualidad porque la actividad individual requiere de la UNIDAD grupal, institucional, civil, nacional. El uniforme (color de zapatos, tipo de camisa o blusa, etc.) debe prevalecer, dado que en este caso, yo, soy todos. ¿Se identificaría a la bandera mexicana si las franjas de color fuesen horizontales? ¿Se identificaría si el rojo es rosa y el verde fuera un verde claro? Pero, hay que enfatizarlo, estos planteamientos y necesidades *no* contradicen las razones iniciales para que los alumnos asistan a la escuela sin uniforme. La indumentaria no debe limitar o cancelar la posibilidad de aprender.

La posterior fusión de la secundaria con el preescolar y la primaria trajo consigo la UNificación de criterios en muchos aspectos, entre ellos, la adopción de un uniforme, uni-forme.

5. Algunas actividades, como las de educación física, requieren de un tipo de indumentaria específica dada la actividad. Durante mucho tiempo se insistió que los alumnos asistieran a las clases de educación física con un “tipo de uniforme” que consistía en el uso de ropa holgada, sobre todo en las alumnas de secundaria, ante su desarrollo físico, que les permitiera realizar los ejercicios necesarios y calzado apropiado para evitar daños. Los alumnos, ante la falta de normatividad de los padres y falta de rigurosidad de la escuela, imponían el tipo de indumentaria, sin que ésta muchas veces se ajustara a las necesidades de las actividades a realizar. ¿Cómo efectuar la distinción de equipos, en el caso de juego deportivo?

En el caso de que se participara en un evento interescolar, los alumnos portaban el uniforme de la escuela pero ¿Cómo se distinguía y representaba a la escuela en los eventos deportivos? Esto llevó a definir que para la actividad de educación física y eventos deportivos, se emplearan prendas de color blanco. En 1992, los reclamos de los padres de familia para que

el uniforme blanco fuera realmente blanco, siendo acorde con las razones formativas del uniforme, se adoptó como regla.

Los argumentos económicos expresados por los padres, la competitividad basada en la moda y sobre todo, la posibilidad de formar en el alumno el sentido de la pertenencia a una comunidad, identificada mediante el uniforme, nos llevaron a la adopción del uniforme de manera estable. Esto nos llevó a confrontar la proposición original de la unicidad del alumno. ¿Cómo lograrla si todos los alumnos están uniformados? La respuesta estaba en la práctica que se ha mantenido desde el origen de la escuela: conocer a cada alumno mediante su nombre propio. Esta y no otra, es su unicidad.

Por lo anterior, el concepto fundamental para el uso de uniforme seguiría siendo de tipo formativo: pertenencia a una entidad, a una institución. Y éste es un aspecto que desafortunadamente se ha ido perdiendo en México pues cada vez es más común el bienestar individual que el de los demás.

2. VIEJOS Y NUEVOS MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN: ¿SOMOS MÁS EFICIENTES?

Parcialmente podemos caracterizar a los viejos métodos para educar a la luz de tres reglas. Las personas que tengan más de 50 años, recordarán que los métodos escolares privilegiaban la máxima “La letra con sangre entra”. Si Usted tiene esa edad o la rebasa, recordará que a los zurdos se les reprimía, que las lecciones tenían que recitarse, que los padres no estaban enterados muchas veces del grado en que iban sus hijos pero, debían de ir bien. Los profesores raramente llamaban a los padres para que fueran a la escuela, mediante la máxima, ellos sabían resolver el problema dentro de su salón.

Una segunda regla consistía en Repetir y Memorizar hasta que se aprenda ¿Se está hablando de pericos? ¿No es importante entender? De acuerdo a los viejos métodos esto ocurría las más de las veces. Era brillante el alumno que podía repetir más, mejor y en menor tiempo.

La última regla está representada por la máxima *Magister dixit*. Esta denota el dominio y autoridad de los profesores que no estaba en duda para ningún alumno y padre de familia. Hoy en día, las dudas respecto al dominio y autoridad del profesor, por diversas razones algunas justificadas, otras no, surgen desde el primer día de clases.

Por diversas razones, hoy en día las escuelas pretenden alejarse lo más posible de esas características y así se ha dado paso a una situación que, entre otros factores, se matiza por el uso de los medios audiovisuales y de computación.

¿Cuántos niños y adolescentes prefieren ver un programa cultural de televisión? Todos lo preferirán, mientras están dentro de la escuela porque con ello evitan la exposición del profesor y el trabajo en el aula. Pero estando fuera de la escuela, casi ninguno los ve, casi todos prefieren cualquier otro programa que incluya algo que les interesa, divierta o informe de lo que a ellos les interesa. Sin embargo, se afirma de manera constante que el uso de los medios es necesario para mejorar la educación. ¿Sobre qué bases se afirma esto?

Por otro lado está el uso de la computación, el correo electrónico y el de internet. Estos recursos, aparentemente han llegado para hacer una vía más confortable y tener toda, toda la información a la mano. Claro, en internet ahora hay libros leídos por otros que son explicados en forma breve sin necesidad de leer el libro completo, hay monografías, tareas resueltas, y muchas cosas más, presentadas de manera «interesante» y con acceso fácil, sin salir del cuarto para visitar la papelería, la biblioteca o la enciclopedia que los padres compraron antes que apareciera la computadora. Ante esto, los retos que se presentan consisten en saber apretar teclas, botones y ya. Todo está resuelto. Buscar en una enciclopedia o en un diccionario, es sustituido por dos o tres teclazos. Averiguar un tema puede concretarse a escribir la palabra y seguir ligas e instrucciones explícitas de la computadora. Sin embargo, imagínese una situación en la que Usted trata de enseñar a su hijo algo pero Usted no puede ver a su hijo y él no puede verlo a Usted. ¿Cómo se dará cuenta Usted de que él está atendiendo, entendiendo y aprendiendo o en qué grado eso ocurre? Gran parte de la actividad de una persona ante el internet se desarrolla de esta forma. Muchas personas consideran que el acceso es bueno. ¿Sobre qué bases se afirma?

Comunicarse con alguien sólo requiere saber su dirección electrónica (con ausencia de acentos y muchas otras reglas gramaticales). El tiempo es hoy, no los consabidos quince días para que llegara la carta, quince días para responderla y quince días para recibir contestación, cuando existía esa forma de comunicación. Ahora, todo es hoy. A lo sumo mañana, cuando se vuelva a prender la computadora.

3. ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL PROFESOR ANTE LA RELIGIÓN, LOS PARTIDOS POLÍTICOS, Y LOS VALORES MORALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA?

El alumno de preescolar puede sobresaltarse ante ruidos fuertes e inusitados. Puede rechazar algún alimento o bebida por su nombre, aspecto, olor, sabor o cualquier combinación de estos elementos. Y esto lo puede hacer desde pequeño, antes de hablar, antes de que conozca, pueda explicar o entender por qué actúa de esa manera.

El alumno de preescolar se esfuerza por distinguir el color azul del rojo. Le cuesta trabajo decirnos su nombre y apellidos. Aprende gradualmente el número telefónico de su casa y su dirección. Este tipo de conocimientos le toma cierto tiempo, cierta práctica hasta que, sin que nos demos cuenta, lo logra hacer. Pero le cuesta cierto trabajo aprender a decir buenas tardes a ciertas personas.

En los tres párrafos anteriores se esbozan algunos ejemplos de reacciones que son naturales, aprendidas o bien, la combinación de ambos elementos. Los dos últimos casos pueden llegar a ocurrir mediante la enseñanza paulatina.

Sería un desatino pedirle al alumno de preescolar que razone, explique o contraargumente por qué las personas: a) no deben tocar el claxon inesperadamente (ruidos fuertes e inusitados); o b) beben cerveza aun cuando su sabor es amargo (rechazo de bebida). Una situación semejante se presentaría si a ese alumno se le pide que explique, razone o contraargumente: a) por qué el color azul es diferente del rojo; b) por qué se posee

un nombre y apellidos propios; c) por qué el número telefónico consta de diez dígitos y el número de su casa es diferente al de la casa que está enfrente.

Pedir cualquiera de las razones anteriores se antoja inaudito. Y en todos los casos se pueden considerar aspectos que pueden tener una respuesta razonada, proporcionada por el conocimiento científico o tecnológico que se pretende enseñar en diversos programas escolares. Sin embargo, ¿Qué ocurre cuando un profesor habla de religión, partidos políticos o valores morales a sus alumnos de preescolar?

Suponer que sólo existe UNA religión, UN partido político y UN tipo de valores, está desapegado de la realidad histórica y actual. Existen diferentes opciones para cada caso y los padres de familia, por alguna razón consciente o no, han adoptado explícita o tácitamente por alguna de ellas. Pero esto es diferente a lo que ejemplificábamos en la primer parte. Aquí se abre una amplia gama, debatible, entre conocimiento y creencia.

Las creencias (creer en la verosimilitud, en la posibilidad de algo o en la existencia de algo) pueden ser de tipo religioso o político, entre otros. La libertad de creer en algo está consagrada en la constitución mexicana. Así, cualquier persona es libre de creer lo que considere como correcto y los padres de familia tienen el derecho de inculcar a sus hijos sus creencias.

Por lo anterior, es un error que el profesor trate de inculcar en clase, una creencia o tendencia hacia cierta religión o partido político. El profesor debe restringirse a exponer las distintas opciones que existen histórica y actualmente. Esto es, abordar dicho conocimiento desde la perspectiva de las ciencias sociales. En relación a los valores morales que se inculcan, el profesor debe tener claro que éstos corresponden a los establecidos por la escuela, como institución social.

4. LAS CUENTAS DE VIDRIO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

A lo largo de tres décadas hemos visto desfilan por los escaparates de la moda, diversas proposiciones auxiliadas por publicidad, que vienen cargadas de buenas, grandes y excelentes noticias, que son remedio para los grandes males y deficiencias de la educación, de la familia, y del ámbito personal, laboral y social. Y lo mejor de todo: son entretenidas, eficaces y requieren de poco esfuerzo por parte de quien las aprende.

Hemos visto cómo se ofertan sesiones, conferencias, seminarios, cursos, pláticas, diplomados y hasta carreras universitarias cuyo trasfondo sigue siendo el mismo: ofrecer cuentas de vidrio a cambio del dinero de quien cae en su hechizo. Las cuentas de vidrio se ofrecen para lograr el desarrollo personal, emocional, intelectual, social, moral, físico y hasta económico. Algunos ejemplos los encontramos en las ofertas con cierto revestimiento de conocimientos actualizados, científicos, secretos, que vienen con el membrete de metafísica, dianética, cienciología, dimensiones del aprendizaje, análisis transaccional, inteligencia emocional, terapia racional emotiva, terapia gestaltista, programación neurolingüística, desarrollo personal, constelaciones, todo tipo de terapias (delfinoterapia, aromaterapia, musicoterapia, equinoterapia, etc.), todo tipo de autos (autoconocimiento, autocontrol, autoimagen, autoconcepto, autoestima, autoconscientización) y muchos más, que seguramente aparecerán en los años próximos ante la ingenuidad de la población, la astucia de personas sin escrúpulos ni formación y, desafortunadamente, ante el incipiente y pobre desarrollo de la psicología.

Afortunadamente, algunas pocas escuelas se han mantenido al margen de todas esas modas y con ello han podido preservar los fundamentos que les dieron origen. Las tentaciones han sido muchas dados los “maravillosos” resultados de tales promociones. Las críticas a las autoridades o a los psicólogos de esas escuelas por su “cerrazón”, al no aceptar tan obvios beneficios, han sido muchas. Pero ésta es una de las cualidades de una gran escuela: posee de manera clara sus propias bases teóricas.

Lo anterior nos lleva a tomar en cuenta que toda escuela tiene (o debería tener) establecidos al menos tres marcos de referencia: social, pedagógico y psicológico. A manera de ilustración, consideremos el siguiente caso de una escuela establecida en el estado de Sinaloa hace más de 40 años.

El **modelo social** de una escuela se concreta por ejemplo, en tres aspectos muy claros: proporciona una educación laica, mixta y apartidista. En menor o mayor medida, estos aspectos matizaron a las escuelas denominadas “activas”. Laica quiere decir respetuosa de cualquier ideología religiosa. Esto significa que no favorece a ninguna ideología, y tampoco va en contra de ninguna. En la década de los 70 del siglo pasado, casi no existían escuelas particulares que fueran mixtas. Las escuelas que lo hicieron tuvieron un gran reto y los resultados que se han tenido, en general han sido altamente satisfactorios en tanto que son reflejo de la actividad familiar, social y cívica. ¿Conoce alguna casa en la que el exista un baño para mujeres y otros para hombres? ¿Existe alguna familia que no permita que la hija hable con el hijo?, ¿Existen fiestas familiares sólo para hombres o mujeres?, ¿No acaso tanto las mujeres como los hombres tienen los mismos derechos? Por otra parte, el apartidismo se concibe de la misma manera que el laicismo: a favor de nadie, en contra de nadie, en tanto que no es terreno de la educación básica.

El **modelo pedagógico**, en este tipo de escuelas, se inscribe dentro de lo que se conoce como educación liberal, progresista o activa. Esto delinea que la relación entre alumno-profesor debe ser de respeto mutuo y que el alumno es quien debe ser el primer agente de su propio aprendizaje. Por tanto, las actividades deben incluir en primer lugar la acción del alumno, el profesor es responsable de proveer las circunstancias para que ello ocurra.

El **modelo psicológico** es el relativo a la psicología conductual (conocido también como análisis experimental de la conducta, conductismo, análisis de la conducta o interconductismo) que estudia el desarrollo del comportamiento humano individual y pretende dar una explicación científica a cualquier aspecto del comportamiento humano. Esto permite que la escuela tenga dos grandes características, difíciles de encontrar casi en cualquier escuela, de cualquier nivel. La primera es que la teoría que subyace a los procedimientos escolares corresponde al marco teórico adoptado. De esta forma, se pueden generar muchos programas y procedimientos que sean coherentes entre sí. Por ejemplo, un programa de inducción en Estimulación Temprana, un programa para el aprendizaje de la lectura (Varela, Ríos y Gómez Llanos, 2013) y su promoción, un programa de Autonomía gradual del alumno ante la institución, un plan didáctico, el contenido de los reglamentos escolares, un programa de biblioteca, múltiples procedimientos practicados ordinariamente en clases, entre muchos otros.

Dado que en general, las modas carecen de un sustento teórico coherente con el estudio científico del comportamiento del ser humano, o van en contra de dicha aspiración, una segunda característica de la escuela que cuenta con bases sólidas, es que siempre rechaza la adopción acrítica de dichas modas por inconsistentes, efímeras, con fines lucrativos y, digamos, porque sólo constituyen “cuentas de vidrio” en el terreno de la psicología.

Hacia el exterior, la preservación de estos tres modelos teóricos puede dar la impresión de cerrazón, falta de apertura, inamovilidad, dogmatismo, etc. Hacia el interior, esto le da su vigencia a una escuela como proyecto educativo alternativo.

5. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA: ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES?

Una gran omisión de la educación intelectualista consiste en menospreciar la formación física y deportiva de los alumnos. ¿En qué afecta su falta o deficiencia? Como es nuestra costumbre, contestaremos mediante otras preguntas. ¿No existe una crítica constante a la forma en la que manejan muchas mujeres?, ¿Conoce a más de un hombre que dice que no le gusta bailar, cuando en realidad lo que no sabe, es bailar?, ¿Ha observado que más de un alumno no es capaz de seguir el ritmo al marchar?, ¿Sabe que el infarto es una de las enfermedades que más víctimas causa en la actualidad? Aclaremos que las preguntas no pretenden ser sexistas, ni tampoco están dirigidas a criticar la falta de aptitud física que es notoria en muchas personas. Las preguntas van dirigidas sólo a realzar la gran importancia que tiene la educación física y deportiva desde los primeros años en cualquier persona, sea mujer o sea hombre (Varela, 2004).

Tradicionalmente existen muchos errores que seguimos propiciando. Por ejemplo, se cree que reprobar educación física es “el colmo”. ¿Será cierto? ¿Todos los alumnos son aptos físicamente y se esfuerzan para serlo? Con frecuencia podemos oír que “los alumnos pueden faltar a la clase de educación física ya que en ella sólo juegan, es muy fácil, o simplemente pierden el tiempo”. La importancia que los padres de familia le dan a este tipo de entrenamiento muchas veces es despectivo o desvalorizante. Sin saberlo, esta actitud está en contra de la formación integral de sus propios hijos ya que la educación motriz, física y deportiva es tan importante como

aprender a sumar o leer. ¿Qué argumentación podemos exponer para demostrar su importancia? Entre muchas otras, exponemos cuatro razones.

- a) La mujer y el hombre, aptos físicamente, tienen menor riesgo de graves enfermedades. Si no nos cree, consulte a su médico.
- b) Una persona, sea mujer u hombre, que en la secundaria sabe jugar bien algún deporte, es seguido por sus compañeros. Puede ser un líder, un líder, siempre que desarrolle otro tipo de habilidades y valores eminentemente sociales.
- c) La falta de actividad motriz lleva a la falta de aptitud y viceversa. En general, tal falta de aptitud genera sedentarismo y con ello, el adolescente es una presa más fácil de los modernos “pasatiempos” como ver televisión, jugar al play station, estar frente a la computadora durante muchas horas, que, entre otras cosas, puede conducir fácilmente a la obesidad entre muchos otros problemas de salud y sociales.
- d) Rodar sobre uno mismo, caminar sobre una barda estrecha, seguir el ritmo de una melodía con el cuerpo o con las manos, subir una cuesta en determinado tiempo, girar sobre uno mismo estando de pie sin caerse, lanzar un objeto con cierta dirección y velocidad, golpear algo con el pie con dirección y fuerza, mientras se conserva el equilibrio y se observa alrededor, son habilidades corporales sumamente complejas que favorecen un sano desarrollo físico y pueden permitir un desarrollo intelectual de manera integral.

¿Qué padre de familia conscientemente puede negar a su hija o hijo, estas posibilidades de desarrollo?

Si se cree que las clases para el Desarrollo Perceptual-Motriz son una excentricidad o “moda”, o que la clase de Deporte y Educación Física es una clase de “relleno”, se está limitando un desarrollo integral. Es necesario darles la gran importancia que tienen para favorecer el desarrollo físico y deportivo.

¿Sabes el nombre del profesor que le da clases de educación física a tu hija, a tu hijo?, ¿Cuántas veces has platicado con él en los últimos dos

meses? ¿Cuántas veces platicaste con él en el periodo pasado?, ¿Favoreces la actividad física cotidiana de tu hija, de tu hijo en casa o en los fines de semana?

En toda escuela de educación básica, la educación física y deportiva debe formar parte de los objetivos centrales, como parte de la formación integral.

6. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES: RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

En la actualidad ya no hay valores y por ello es necesario reforzar todas las acciones que tiendan al restablecimiento de ellos.

Esta es una frase repetida y escuchada con frecuencia en nuestros días. Como evidencia, se dice que basta escuchar cualquier noticiero radiofónico o televisado; leer el periódico del día; escuchar las pláticas de algunas personas; observar los hechos cotidianos en ésta, nuestra época. Ante todos estos hechos, resaltan al menos cuatro preguntas para comprender mejor tal situación.

¿Es reciente esta carencia y abandono de los valores?

La segunda pregunta es ¿qué son los valores? Todos asumimos que cuando decimos esta palabra, los que nos escuchan, saben y están de acuerdo en lo que se quiere decir, sin que necesariamente esto sea cierto.

Una tercer pregunta: ¿Quién ha perdido los valores? Decir que se han perdido, estrictamente quiere decir que ya se tenían. Obviamente, sólo los puede perder quien los tuvo, pero sería un absurdo lógico el responder esta pregunta en el caso de que nunca se hayan tenido pues nadie pierede lo que no tiene.

Finalmente, la cuarta pregunta: ¿a quién le corresponde enseñarlos y mediante qué métodos?

En este escrito, pretendemos dar respuesta centralmente a estas cuatro preguntas que nos afligen y con las cuales, a veces atormentamos a otros. Para esto haremos un breve esbozo de la problemática y expresar

lo más claramente, cuál es la vía educativa, en la que una escuela activa forma a sus alumnos, congruente con los principios que le dan apoyo.

1. ¿Es reciente esta carencia y abandono de los valores?

Actualmente, la carencia de valores es notable en muchas acciones, desde las más sencillas hasta las que revisten gran importancia. Se manifiesta sin lugar a dudas en el ámbito familiar, ciudadano, político, económico, académico, internacional, etc. Pero ¿Desde cuándo ocurre esto?

Las personas que tienen más de 50 años pueden constatar que difícilmente oyeron esta queja de manera tan frecuente, cuando eran jóvenes. Con seguridad, casi nunca la oyeron cuando fueron niños. Mediante esta sencilla consideración, podremos empezar a identificar que los problemas de variación, distorsión o pérdida de los valores, data de los años 60 ó 70. Es un hecho de que antes de esas décadas, si existía el reclamo por los valores perdidos, no era generalizado, no era tan frecuente, no era el pan de todos los días.

A partir de lo anterior, se deriva otra pregunta: ¿Quiénes son las personas que se han convertido en educadores desde los años 60 y 70? La respuesta obvia es: todos aquellos que tenemos más de 50 años; una gran mayoría de los que tienen más de 40; algunos de los que tienen más de 30; muy pocos de los que tienen más de 20 años y; casi ninguno de los que tienen actualmente menos de 20 años. Con esto, dejemos establecido que la mayor parte de los educadores actuales, nacidos en los años 40 y 50, vivimos bajo una situación diferente que las personas que ahora son educadas por nosotros. Como ejemplo, considérese lo siguiente¹:

Los jóvenes que tienen 15 años de edad, consideran las siguientes realidades psicosociales: La televisión en blanco y negro es tan primitiva como el cine mudo; Sólo ha existido un Papa en el mundo; ¿Guerra Fría? Debe haber sido un conflicto en Alaska; Las letras URSS no significan nada. ¿O sí?; Lo verdaderamente preo-

1. Extracto de un mensaje electrónico enviado por Carlos Hausslinger en febrero de 1999.

cupante sobre la Guerra del Golfo Pérsico era que interrumpían las caricaturas para transmitir los reportes del conflicto; ¿Cómo que cuántas Alemanias han existido? ¿Pues nada más una, o qué, hay dos Méxicos?; Tianamen es tan «actual» como Tlatelolco 68; Siempre ha existido el SIDA; Siempre ha existido la telefonía celular. Siempre han existido los CD y ¿qué es un LP?; ¿Qué quiere decir mi mamá cuando me dice que parezco disco rayado?; ¿Qué es un Atari y un Pac-Man?; Los efectos especiales de Star Wars son medio chafas, ¿no?;

¿Cómo que antes las televisiones tenían sólo hasta el canal 13 y no eran de botoncitos? ¡Claro que Superman puede morir!; ¿Televisores sin control remoto?; ¿La película más famosa de John Travolta? Fácil: Contracara. ¿Quién dice que sabe bailar?; ¿Para qué dices que servían los platinos de un auto?

¿Estamos educando a personas diferentes a nuestros antecesores y a nosotros mismos?

2. ¿Qué son los valores?

Esta segunda pregunta, puede contestarse de tantas formas, como puntos de vista hay y ninguno invalida al otro, todos coexisten para nosotros, para los adolescentes y para los niños. No es propósito de este escrito establecer una definición única o que se adecúe a todas las acepciones sino más bien, encontrar el común denominador de todas. Casi todos podríamos coincidir en que representan una *actitud de respeto a las tradiciones de los mayores*, hacia las formas de actuar socialmente aceptadas o el respeto a principios de tipo cívico, religioso, social, entre otros. Lo que encontramos en común es: el respeto. Sin embargo, el respeto hacia tal o cual persona o actividad, puede variar de acuerdo a varias circunstancias.

Un ejemplo. Es posible que las personas mayores de 50 años puedan tener valores distintos a los que tenían sus abuelos en la época de la revolución. Una gran parte de los padres de familia de hoy procuran o están preocupados por atender a sus hijos más tiempo y de múltiples formas, independientemente de la clase social a la que pertenecen. Una de las quejas

de muchas madres de familia es precisamente la falta de atención hacia sus hijos. Pero cuando tanto la madre como el padre desatienden a los hijos, la queja proviene por parte de los hijos o de las personas que los cuidan.

¿Esta práctica asociada al amor y cuidado paternal de atender a los hijos, siempre ha ocurrido de esta forma? Vayamos a épocas anteriores. Es un hecho histórico que sólo a partir del siglo XVII, los padres de familia y adultos, empezaron a poner atención a los infantes, como parte de una actitud inusitada hasta ese entonces. Esto, que está descrito por Rousseau (1762), es uno de los precedentes de la Revolución Francesa cuyo efecto tardó mucho en poder cambiar esta práctica de atender a los hijos. Los tiempos han cambiado, las condiciones también y con ello, posiblemente los criterios para educar. Así, posiblemente, lo que fue un valor antes, ahora no lo sea o lo sea de manera distinta. Y puede ser que lo que ahora es un valor, antes no lo haya sido. Apuntemos que lo que parecen ser los valores hoy en día, pudieron haber sido diferentes en otras épocas. O, en todo caso, que los valores pudiendo ser los mismos en épocas diferentes y distantes, posiblemente se refieran a aspectos concretos muy distintos o ¿no es cierto que hasta hace 30 años, nadie tenía el problema de que los hijos de secundaria saliesen a una fiesta después de las 10 de la noche? ¿Cuántos lugares cerraban después de las 10 de la noche en la mayor parte de las ciudades de México?

3. *¿Quién ha perdido los valores?*

¿La pérdida de valores se observa en todas las personas y en todas las acciones de la humanidad? Responder que sí, parece ser una posición radical y pesimista. Asumimos que no es así. Entonces, ¿En qué acciones y en qué personas se detecta? Algunos aspectos en los que se observa esta carencia de valores son los siguientes:

Lo político. Durante de los años de los 60 y de los 70, los cambios mundiales de modelos económicos y políticos dieron lugar a resquebrajamientos en muchas acciones cotidianas. El ajuste a las nuevas condiciones ha sido tortuoso, errático, largo, muy largo y ha permitido que se incrementen las prácticas matizadas por la corrupción, la prepotencia, el

atentar contra los derechos humanos. Aunque esto ha existido desde épocas antiguas, en nuestros días es cotidiano o al menos, parece serlo, dada la rapidez y eficacia de los servicios informativos. Debido a los cambios iniciados en la década de los 70, las personas menores de 30 años sólo han vivido en época de crisis económica, social y política. Los mayores de 50 años cuando eran niños también vivieron épocas de crisis nacionales y mundiales posteriores a la II Guerra Mundial y es posible que en México ni las recuerden por el poco efecto que esto tuvo en sus vidas cotidianas. La mayor parte de las crisis fueron de índole más personal o en relación al círculo en el cual se desarrollaron.

Lo cívico. Como parte y consecuencia de lo anterior, en las últimas décadas el ciudadano mexicano se ha descomprometido de su responsabilidad por el cuidado del bien común. Si en tiempos anteriores, a veces faltaba la identificación con el país, con el idioma, con las costumbres, con la ciudad, con la colonia o barrio y posiblemente con la calle en la que se vivía, hoy en general existe una desvinculación generalizada con todos esos aspectos. ¿Quién está orgulloso de ser mexicano? ¿Quién es celoso del uso de nuestro idioma?, ¿Quién, a partir de acciones cotidianas, no sólo en declaraciones públicas, ama a su cuadra, barrio, colonia, ciudad, estado o país? ¿Quién está interesado mediante acciones concretas en el bien común?

Lo familiar. Para la mayoría de las personas mayores de 50 años, la familia era sagrada. ¿Lo es hoy en día para los menores de 20 años? El hoy famoso reencuentro de los padres con los hijos después de que éstos han cumplido los 30 años, existió en menor medida en las personas que tienen más de 50 años. Usualmente, antes no se rompía con la familia y mucho menos con los padres. Eso estaba fuera de las perspectivas de la gran mayoría. Desafortunadamente, hoy no es raro que esto ocurra. ¿A qué valores respondía la acción de los padres y de los hijos en épocas anteriores? ¿A qué valores responde la actual actitud de los padres y la de sus hijos creados a partir de los 70? ¿Quiénes o qué ha promovido o aceptado inconscientemente estos cambios en las prácticas de nosotros los educadores?

Lo social. Vida fácil, dinero fácil, comodidad fácil, posición social fácil, todo fácil menos el estudio, el trabajo y todo aquello que implique asumir una formación responsable y de esfuerzo cotidiano basado en la honradez. Esta subcultura de “lo fácil” ha ido penetrando cada vez más en nuestra sociedad, no sólo en los niños y jóvenes, sino que también ha hecho presa de los adultos quienes posiblemente lo inculcan. La difusión de las “hazañas” de narcotraficantes mediante periódicos, revistas, música y otros medios, han vendido -ante nuestros propios ojos- esta idea de la “vida y fortuna fácil”. Lo mismo ocurre con la difusión de las “proezas” de peligrosos delincuentes, secuestradores, asaltabancos, defraudadores, entre otros. Nuestra sociedad ha tenido que sufrir varias desgracias inimaginables hasta hace pocos años. Desafortunadamente, la reacción de muchos educadores y padres de familia es de indiferencia o rechazo debido a que se considera que a ellos “no les pasará nada igual”, y con ello se deja de intervenir o se interviene de manera deficiente en la formación de los valores de niños, adolescentes y jóvenes. Ellos están en contacto con toda esa información y necesitan de la guía responsable para interpretar correctamente esta “vida fácil”.

Interacción Casa - Escuela. La educación, al igual que cualquier institución, ha tenido problemas desde su mismo inicio, sea la que se imparte en el hogar o en las instituciones dedicadas a ello. De cualquier manera, socialmente se espera que los responsables de las instituciones tengan una mejor preparación profesional para afrontar los problemas que surgen con la formación de sus alumnos. Los padres, desafortunadamente, algunas veces se conforman con el conocimiento de lo empírico para educar, esto es, haciendo uso de lo que a ellos les sucedió (o tomando como ejemplo a amistades cercanas) y que ahora desean o rechazan consciente o inconscientemente como prácticas para sus hijos. A nivel nacional, proporcionalmente son escasos los padres de familia que se preocupan por su formación profesional como tales y es aun menor el número de los que llegan a emprender acciones concretas y asesoradas por profesionales, tendientes a su formación como educadores. La creencia social es que no se requiere formación alguna para ser padre, pero para ser profesional

de la educación (profesor), se requiere necesariamente. En consecuencia, a los padres no se les paga por ser tales (además ¿Quién les pagaría?) y a los profesores sí. Los padres desarrollan una actividad social, legítima e inalienable; los profesores ejercitan una profesión por la cual, se les paga. *Socialmente*, los errores de los padres pueden y deben entenderse y justificarse. *Profesionalmente* los errores de los profesores, deben sancionarse. En esto está implícito el valor de que los padres son insustituibles, los profesores sí lo somos. Podemos definir que la familia es una institución social y la escuela es una institución socio-profesional. En este sentido, los requisitos que existen para la formación en cualquiera de ellas son diferentes, pero muchas veces se ignora esta condición y lo que es válido para una, se cree pertinente para la otra, sin que exista correspondencia. Esto ha derivado en distintos errores que denotan una pérdida o falta de valores.

Por parte de los profesores la pérdida, relajamiento o distorsión de valores se identifica a partir de su falta, escasa o falsa formación profesional, otorgada por las instituciones educativas. Por parte de los padres de familia, en términos generales se concreta en la falta, escasa o falsa atención social formativa hacia sus hijos. Los padres critican las acciones u omisiones de los profesores ante sus hijos y en reuniones sociales. Los profesores critican entre ellos la acción de los padres y también en sus reuniones sociales. ¿Los educadores -padres de familia y profesores- se critican entre sí y no existe confianza entre ellos? Los dos casos son graves. El resultado de esto puede ser que los hijos, que son a su vez alumnos, se muestren irrespetuosos, rebeldes, independientes, intolerantes, demandadores, críticos de otros sin capacidad de autocrítica, pero receptores y demandantes de cualquier beneficio que pueda emanar de los padres y de los profesores, sea o no justificable. La falta de congruencia que tenemos los padres y profesores es consistente y su efecto en los hijos-alumnos, es notable. Ambos, educadores -padres de familia y profesores-, practicamos de manera informal, laxa, o incorrecta los valores y eso deviene en una formación deficiente y desvalorizada de los niños y jóvenes. Pareciera ser que cada institución -la familia o la escuela-, desea prevalecer por enci-

ma de la otra, criticándose y sin entender que son complementarias: *las escuelas dependen de los padres y éstos dependen de la escuelas* y esta acción debe desarrollarse fundamentalmente en la confianza y respeto mutuo. Los hijos-alumnos, deberían depender de los padres-profesores y no al revés, como ocurre en algunos casos donde el hijo-alumno es el que regula las acciones de ambos. Así, los valores relativos a la tolerancia, comprensión, solidaridad, respeto, honestidad, confianza, entre muchos otros, en la práctica cotidiana son desdeñados por nosotros, los educadores, seamos profesores o padres de familia.

Como se mencionaba antes, hoy en día, algunas voces demandan con frecuencia la enseñanza formal en la escuela de los valores para que se les recupere ya que “los valores han cambiado o se han perdido”. Si se toma en cuenta el arribo de las personas que ahora educamos y nuestras deficientes formas de educar, podemos concluir que los valores han cambiado debido a las acciones cotidianas de nosotros mismos. Si consideramos a los jóvenes y niños ¿cómo puede afirmarse que estos jóvenes y niños han perdido los valores si ellos nunca antes los tuvieron? En los educadores actuales ha ocurrido un *cambio* en la *práctica* de los valores y ahora parece que los responsables de la pérdida de los valores fueran los niños y los jóvenes. Consideramos que a quien se le debe de reeducar es al educador mismo ya que si alguien ha perdido o cambiado los valores, somos los educadores.

4. ¿A quién le corresponde enseñar los valores?

Algunos creen que esto es labor de la familia. Otros dicen que es la escuela quien debe hacerlo. Hay quienes consideran que tanto la familia como la escuela deben hacerlo. Otros más, con perspectivas más globales, le reclaman a la sociedad para que asuma su papel orientador y formativo. ¿A quién le corresponde?

Sea cual sea la opinión, convicción, argumento, conocimiento o creencia respecto a la responsabilidad de la enseñanza de los valores, preguntémosnos cuál es la programación diaria de la televisión, la información que destacan los periódicos, las revistas, la internet y demás medios de

información y entretenimiento en general a los que nuestros hijos pueden tener acceso cotidiano y durante intervalos considerables. Considérese la frecuencia e importancia que los medios dan respecto a muertes violentas, a la crítica (fundamentada o no) de diferentes autoridades, a la realización de delitos por personas de muy diferentes estratos sociales, a actos de corrupción, a los secuestros, a las actividades del narcotráfico, a los conflictos raciales, escándalos (como los largamente protagonizados por Jesse Owen y Bill Clinton), entre muchos otros. Y ahora, preguntémonos ¿En qué lugar tienen los niños y jóvenes acceso a esta información y a estos medios? ¿En la casa, en la calle, en la casa de alguna amistad o en la *escuela*? En este momento debemos puntualizar algunos aspectos.

- 1) El niño y el adolescente tienen acceso a la difusión (que a veces parece ser una apología) sobre estos aspectos que le dan gran importancia a lo negativo, primordialmente fuera de la escuela, sea la que sea en la que estén estudiando.
- 2) En la escuela, una actividad desarrollada como Comentario de Noticias, explícitamente proscribía la nota roja tanto en preescolar como en la primaria. En el caso de la secundaria es necesario revisar bajo qué criterios se podría revisar esa sección precisamente con objeto de analizar los valores implícitos y las consecuencias negativas de los actos que en esa sección se reportan. Tales eventos forman parte de la realidad social de nuestros días y asumiendo que los adolescentes estarán expuestos tarde o temprano a esa información, es razonable considerar la necesidad de formar su opinión responsable al respecto.
- 3) En la escuela, el acceso a tales noticias, sólo se da a través de las pláticas entre alumnos, quienes han tenido contacto con dicha información, *fuera* de la escuela. Los profesores difícilmente enfocan cotidianamente su clase en este tipo de información y si lo llegan a hacer es precisamente para resaltar lo negativo de tales acciones.
- 4) El horario de los alumnos en las escuelas está debidamente programado. ¿Cuál es el horario que establecen los padres de familia para las actividades sus hijos en casa? ¿Existe supervisión y atención por

parte de algún adulto en casa durante esos largos periodos? ¿El adulto es Usted, su cónyuge o alguna persona en la que puede confiar en su criterio formativo?

- 5) La opinión respecto a asuntos relacionados a la política, la religión o la educación sexual, que los profesores *pueden* manifestar ante los alumnos, se debe circunscribir a señalar la existencia de diferentes opciones que existen para la humanidad y con base en el conocimiento que brindan los programas oficiales de la SEP. En este sentido, dada la falta de criterio formado en los alumnos para manifestar su propio punto de vista, *ningún* profesor o autoridad de educación básica o media básica debe manifestar, sugerir o imponer a sus alumnos, un modo específico de analizar estos aspectos². Estrictamente, esto, corresponde a los padres de familia. Esta prescripción existe en la escuela y debe ser salvaguardada contra cualquier embate.

En cambio, los padres están en su justo y legítimo derecho de expresar, sugerir o imponer sus propios criterios a sus hijos. La patria potestad les otorga este derecho que es inalienable e irrenunciable. Sin embargo, como institución y personas, cuestionamos y estamos totalmente en contra, si la forma y métodos en que los padres de familia llevan a cabo esto, es mediante la aceptación acrítica, indiferencia o rechazo efectuado de manera irresponsable, no veraz, a través de una doble moral, en forma individualista para su propio beneficio, no nacionalista, sin cuidar el bien común, aprovechando la ignorancia de terceros, abusando de la confianza de otros, pasando por encima de la legalidad o provocando el daño de otros. Todo esto que es inaceptable por parte de los hijos-alumnos, debería ser inaceptable también por parte de los educadores.

2. Recuérdese que en nuestro país, sólo los mayores de 18 años legalmente están capacitados para votar.

¿Mediante qué métodos se deben enseñar los valores?

Tradicionalmente, los cursos de matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, dibujo, artes plásticas, educación física, etc., pretenden enseñar al alumno estas ciencias, disciplinas y oficios.

En algunas escuelas ahora se imparten asignaturas respecto a cómo pensar, redactar, resolver problemas. A partir del 2012, con los nuevos libros sobre Formación Cívica y Ética editados por la SEP, la educación cívica, valores, moral y muchos otros temas se imparten de la misma forma. Los resultados que se obtienen, en general son ineficaces a todas luces. Tradicionalmente, los alumnos, después del examen no saben gran cosa. Sin embargo, debido a múltiples razones poco fundamentadas, en general los educadores creen que ante la ausencia de un curso de matemáticas, el alumno no aprenderá matemáticas. Si una escuela no imparte formalmente las ciencias naturales, se da por sentado que no se aprenderán las ciencias naturales. Sin embargo, pocas veces se cuestiona si mediante los cursos tradicionales los alumnos aprenden (posiblemente porque se sabe que no lo hacen). Siguiendo la misma lógica tradicional, si una escuela no imparte enseñanza cívica, se asume automática e irremediamente que los alumnos no aprenderán civismo. Sin embargo, aprender civismo y comportarse cívicamente, es la gran diferencia. En el caso de los valores, la suposición es la misma: la escuela que no imparte una *clase* formal de valores, no formará en sus alumnos los valores (sociales, morales, éticos, religiosos, humanitarios, indigenistas, etc.). Esto, aunque puede ser cierto, requiere distinguir entre el aspecto de aprender los valores (mediante los cursos formales) y el aprender a desempeñarse de acuerdo a los valores, en la práctica cotidiana.

Por tanto, siguiendo la lógica tradicional, sería de esperarse que todas las escuelas que ahora imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética deberían tener alumnos que se comportan sólo de acuerdo a tales lecciones y valores o, que por lo menos, los alumnos se comportan de manera totalmente diferente que aquellos a los que *no* se les impartió dicho curso. Sin lugar a dudas, afirmamos que esta “gran” diferencia es que los alum-

nos que recibieron el curso formal, aprobaron dicho curso, mientras que los que no lo recibieron, podrían reprobar dicho examen. ¿En la vida cotidiana los dos tipos de alumnos son diferentes? Sí, si pueden ser diferentes pero dudo que necesariamente sea debido al curso que unos recibieron.

Un alumno que recibió el curso sobre valores y lo aprobó, fuera del salón de clase (y algunos durante la clase misma de valores) puede comportarse de manera diametralmente opuesta a los contenidos de la asignatura, sin que reciba señalamiento o corrección alguna. Usualmente, la educación espera que el alumno se comporte de acuerdo a los conocimientos impartidos en física, gramática, geografía, etc. que son impartidos en clases pero este nivel de eficacia no se ha logrado. Lo mismo se espera ilusoriamente a partir de un curso sobre valores.

Expuesto lo anterior, retomemos las preguntas iniciales: ¿Desde cuándo han cambiado los valores?, ¿Qué son los valores?, ¿Quiénes los han perdido?, ¿A quién le corresponde enseñar los valores? Fijemos ahora cuál es el fundamento de una escuela que basa su educación en la práctica del alumno.

- 1) Los valores, muy posiblemente han sido cambiados (¿tolerados?) mediante las prácticas de quienes educamos, seamos maestros, padres de familia o ambos. El restablecimiento de los valores, debemos dirigirlo real y eficientemente aquellos quienes somos los educadores. Esto requiere gran atención cotidiana a lo que hacen nuestros alumnos o hijos y formar de manera efectiva su comportamiento responsable con él y hacia los demás. Por ejemplo: ¿La hora a la que puede llegar nuestro hijo de 12 años es la misma a la que nosotros podíamos llegar cuando teníamos su edad? A la edad que tienen nuestros alumnos o hijos, ¿Nosotros les hablábamos y reclamábamos a nuestros maestros y padres de la misma manera en que ahora nuestros alumnos o hijos lo hacen? El supuesto argumento de que ahora “están más despiertos” los niños y jóvenes, no justifica de ninguna manera que el educador no actúe formativamente. O acaso ¿ser más despierto implica poder faltar el respeto a los profesores y padres?

- 2) Los valores, en general se refieren al respeto que se *debe* tener en relación a uno mismo y a los demás. La vida en sociedad, lo demanda en bien de nosotros mismos y, en consecuencia de la sociedad en general. Es incongruente requerir el establecimiento de un valor para los demás, mientras que, para quien lo reclama, no lo sea.
- 3) La niñez y la juventud dependen formativamente de quienes ahora deberíamos ser responsables de su educación. Ellos están en proceso de formación por lo cual no se les puede pedir que de manera espontánea se comporten como nosotros lo hacemos. Hay que enseñarlos y esto es una labor cotidiana. Esto es algo que no se puede enseñar, por ejemplo, cada lunes y jueves de 10 a 11 ó de 5 a 6 pm, durante la “clase de valores”.
- 4) Indicar que la escuela es *la responsable* de educar los valores, es una actitud cómoda, descomprometida e irresponsable de los padres de familia. Argumentar que los padres de familia son los únicos *responsables* de la formación de valores, peca de la misma forma. Los educadores actuales somos los profesores y los padres de familia, al igual que ocurrió con nuestros padres y abuelos. La diferencia radica en que ellos, bien o mal, eran más claros, directos y actuaban acordes a su autoridad responsable. ¿Nuestra forma de actuar como formadores, ante los niños, adolescentes y jóvenes, tiene estas características? Enfatizamos que con esto *no* se pretende, ni se está recomendando el regresar a la antigua educación autoritaria, sino más bien, el reconsiderar si los formadores no hemos perdido (o nunca hemos tenido) la claridad de que la responsabilidad para formar es de nosotros y eso implica a todas luces una dirección razonada nuestra parte.
- 5) Un gran problema de las escuelas es que han “asignaturizado” el conocimiento, lo cual genera más problemas que ventajas (véanse por ejemplo las críticas de Illich, 1970 y Goodman, 1964). El conocimiento impartido tradicionalmente por las escuelas se caracteriza al menos por tres elementos: es repetitivo, desvinculado de la vida cotidiana de los alumnos fuera de la escuela y es primordialmente oral. La escuela, debe perseguir una formación diametralmente opuesta, esto es, una

educación que enseñe al alumno a pensar, razonar, analizar; que permita transferir lo aprendido dentro del salón a sus vidas cotidianas y; que habilite al alumno no sólo a hablar de diferentes cosas, sino que actúe de manera consistente con el conocimiento adquirido.

Ante una forma de educación activa, muchas ocasiones, a lo largo de muchos años, hemos recibido el reclamo de algunos padres de familia para que la escuela otorgue un curso formal sobre valores. La explicación siempre ha sido la misma:

*Los alumnos en la escuela sí reciben un curso cotidiano de valores,
a partir de las prácticas de los alumnos y profesores.*

La práctica de los valores y el conocimiento formal de ellos, no deberían de estar divorciados. Los valores se aprenden en la práctica, lo cual evita la doble moralidad tan frecuente en nuestros días.

7. LETRA MANUSCRITA Y EL ÉNFASIS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Ventajas del aprendizaje de la letra manuscrita

El aprendizaje de dicho tipo de letra es recomendable debido a los siguientes aspectos.

- a) Forma de comunicación. En la segunda mitad del siglo pasado, por razones correspondientes a una estética contemporánea, las escuelas adoptaron la letra de molde (Reyes y Dottrens, 1966). Aunque cada vez en menor número, aún existen algunas personas que sólo pueden leer la letra manuscrita además, en la actualidad, algunos materiales escritos comienzan a presentar ocasionalmente algunas secciones con este tipo de letra. Por esto, puede ser recomendable que los alumnos tengan la posibilidad de leer y escribir con letra manuscrita.
- b) Comparación de secuencia-dirección del trazo. Uno de los grandes problemas de la letra de molde es que mientras se escribe, pueden estar empleando trazos con dirección equivocada, induciendo el problema de la “dislexia”, misma que en la gran mayoría de los casos, es resultado de una práctica no supervisada. La gran dificultad de poder supervisar la escritura, mientras la efectúa cada alumno, es un problema inherente a la escritura con letra de molde. Por el contrario, la escritura manuscrita requiere de una dirección de trazo que impide cometer ese tipo de errores. Si el alumno aprende esta forma de letra, la referencia que el maestro puede hacer a la *dirección* del trazo, podrá ser entendida de manera muy clara por el alumno. Esto puede ayudar

mucho a que el aprendizaje de la escritura con letra de molde se desarrolle de manera adecuada, propiciando que el alumno esté atento a la dirección de los trazos mientras escribe.

- c) Desarrollo motriz fino. En general, a partir del primer grado de primaria, la práctica sistemática de la coordinación motora fina se concentra en la escritura. La mayor parte de las veces, el maestro está más interesado en que el contenido de la escritura corresponda al modelo (escrito o hablado) y en segundo término, a la forma, esto es, al trazo, como producto de la coordinación motora del alumno. La letra manuscrita puede ser de gran ayuda ya que además de la correspondencia del contenido, existe la expectativa de que la letra esté “bien hecha”. Este segundo criterio alude directamente a la coordinación motora fina lo cual, es un aspecto altamente recomendable para el desarrollo del infante.

Sobre la evaluación de escritos

Un problema relacionado se refiere a la evaluación de los trabajos escritos. ¿Qué calificación se otorga a un trabajo cuyo contenido sea correcto pero está escrito con una letra de baja calidad? Asignarle la calificación de 100 puntos, puede estar favoreciendo que el alumno, cuando escriba, lo haga sin tener en cuenta la calidad de su letra. En cambio, si el trabajo es penalizado, por su escritura deficiente, los problemas con los padres de familia, surgen casi inmediatamente: ¿Por qué se le resta calificación al trabajo de mi hijo, si el contenido es correcto? Para definir una forma de evaluación que considere ambos aspectos, también debe tomarse en cuenta las grandes diferencias de coordinación motora, existentes entre los alumnos de los distintos grados. De acuerdo a tales elementos, un posible sistema de evaluación de trabajos escritos en primaria, consistiría en lo siguiente.

- 1) Primer y segundo grado. Calificar de manera independiente el contenido de la calidad de escritura. Así, por ejemplo, un trabajo cuya calificación sea 90/70, indica que en el contenido se obtuvo la calificación de 90 puntos y su calidad de letra es de 70. En estos grados, la califica-

ción definitiva será sólo la relativa al contenido. En nuestro ejemplo, el alumno tendrá la calificación final de 90. Es importante que a lo largo de ambos grados, las profesoras impulsen a los alumnos a mejorar la calidad de su letra conforme transcurre el tiempo y se logra una mayor maduración fisiológica mediante prácticas progresivas de caligrafía. Esto debe reflejarse en la valoración que se hace en los trabajos y que en estos grados servirá para que el alumno ponga más cuidado. La meta de cada alumno, al finalizar el segundo grado será de alcanzar la mayor parte de las veces la calificación de 100 en el aspecto de su calidad de trazo.

- 2) Tercer y cuarto grado. La calificación se indicará de la misma forma (por ejemplo 90/70) pero en este caso, la calificación resultante será el promedio de ambos puntajes: $90/70 = (90+70)/2 = 80$.
- 3) Quinto y sexto grado. Se anotará una calificación única que incluirá tanto el contenido como la calidad de letra, limpieza, presentación, etc. Se sugiere que los criterios para dar peso a cada elemento (contenido, ortografía, limpieza, calidad de letra etc.), sean acordes a un mismo sistema de evaluación que se practique en todas las secciones.

En caso de que este sistema fuera adoptado, sería recomendable que al principio del siguiente año escolar, se notificara a los padres de familia y alumnos, durante el primer semestre (agosto a febrero), esta nueva forma de calificación y que en todos los grados se siguieran sólo los criterios indicados para el primer y segundo grado. A partir de marzo, de acuerdo a los resultados obtenidos, se podrían adoptar los criterios propios de cada grado.

Aprendizaje de la ortografía

Sin olvidar que el aprendizaje de la ortografía es un aspecto muy complejo, la proposición que aquí se hace, se enfoca exclusivamente a dos aspectos: la responsabilidad del alumno durante la escritura y la formulación de reglas de acentuación a partir de casos personales-prototipo.

La responsabilidad del alumno en su aprendizaje

Cuando una persona escribe, pueden ocurrir al menos tres circunstancias respecto a la forma (ortografía) en que lo hace. En una primer circunstancia, que es la situación ideal, la persona escribe correctamente. En un segundo caso, la persona escribe, teniendo duda respecto a la forma de escritura de alguna(s) palabra(s). Esta circunstancia, que consideramos como altamente deseable, implica que la persona está atenta a lo que escribe y está motivada para que su escritura sea correcta ortográficamente. En términos generales, es ésta la actitud que la escuela debe generar en cada alumno, esto es, estar atento a qué y cómo se escribe. Sin embargo, en la práctica escolar y familiar, la mayor parte de las veces en que un alumno tiene duda respecto a cómo escribir una palabra, basta que el alumno pregunte al adulto cómo se escribe tal palabra, para que el adulto le dé automáticamente la respuesta. En este caso, ¿qué hizo el alumno para escribir correctamente la palabra? Además de estar pendiente de su escritura, lo cual en sí es un aspecto positivo, sólo preguntó, escuchó y escribió de acuerdo a lo que se le dijo. De esa forma, fácilmente, obtuvo la respuesta. Esta forma de escribir, *no* ayuda a que el alumno mejore su escritura, sólo ayuda a que siga preguntando a alguien más. En el tercer caso, que desafortunadamente es el más frecuente, el alumno escribe, sin importarle qué y cómo lo hace. En esta circunstancia, el alumno *no* lee lo que está escribiendo. ¿Cómo se puede formar la actitud de atender a qué y cómo se escribe? La presente proposición se fundamenta en las siguientes consideraciones.

- a) El alumno debe atender a y ser responsable de sus actos por lo cual, conforme escribe, debe ir leyendo lo que escribe y esto sólo se puede hacer si se está atento a ello. A partir de este elemento, puede desarrollarse la responsabilidad de lo que se escribió y cómo se hizo. Sin embargo, ¿cómo se puede enseñar que el alumno atienda a su propia actividad? Se requiere de los siguientes elementos.
- b) La responsabilidad se asume mediante la realización de actos concretos que corresponden a las circunstancias en las que se hizo algo. Supóngase que un niño de primaria tira sobre el piso, el agua de un

vaso. El profesor puede llamarle la atención, lo puede reprender, y le puede advertir de que eso no es correcto. Digamos, en términos generales, que el profesor le *dice* algo para evitar que vuelva a ocurrir, señalándole que fue incorrecto. ¿Qué es lo que el alumno hace ante esto? Como podemos considerar, el alumno *escucha*, pero no es requerido para que haga algo más. Si esto ocurre consistentemente, el alumno aprenderá a escuchar, y con eso, “soluciona” el problema. Otra posibilidad es que el alumno, cuando derrama el agua diga: “Ay maestro, se me cayó el agua”. Puede ocurrir que el profesor, ante la manifestación del alumno le diga: “Julio, no te preocupes. Ten cuidado la próxima vez”. Si esto ocurre: ¿Quién limpiará el piso? El alumno, aunque “atento” a su comportamiento, no está actuando responsablemente ya que las consecuencias de su actividad no serán para él, sino que serán para aquella persona que limpie el piso. En el caso de la ortografía, encontramos las mismas circunstancias. El profesor puede repetir incansablemente las reglas e indicar cómo se escribe una palabra. Si esto es lo único que hace ante las faltas de ortografía, difícilmente el alumno asumirá su responsabilidad para escribir correctamente. Su “responsabilidad” se concreta a volver a escuchar la regla. Esto puede ocurrir de igual manera si, en el caso del alumno “interesado” en saber cómo se escribe una palabra, el profesor es el que soluciona el problema, diciéndole cómo se escribe. Las consecuencias de no saber cómo se escribe algo, son para el profesor, no para el alumno y esto lo podemos constatar cuando una persona revisa el cuaderno de un alumno y al ver faltas ortográficas sin corregir, la persona muchas veces le dice al alumno: “Tu profesor es muy descuidado pues no te ha corregido todas estas faltas de ortografía”. Nótese que a quien se responsabiliza es al profesor, no al alumno.

- c) Las consecuencias de los actos deben ser diferenciales para el alumno, cuidando que la posibilidad de que se actúe de manera indiferente, sea mínima. Siguiendo con el ejemplo de niño que derrama el agua, si además de que el profesor le señala *de manera tranquila* que eso fue un error, le pide al alumno que vaya por un trapeador, limpie el piso,

regrese el trapeador y lo exprima, el profesor le está enseñando a actuar responsablemente, mediante actos concretos que *corresponden* a su ejecución. Esto, muy posiblemente, motive al alumno para que en una ocasión futura, tenga más cuidado y esté más atento a su propio comportamiento. Si el profesor actúa de esta manera, los efectos del comportamiento, serán diferenciales para el alumno: si derrama el agua, el alumno tiene que realizar otras actividades para que quede limpio el piso; si el vaso se coloca en un lugar, sin haber derramado el agua, la actividad está concluida (¡y posiblemente, el profesor lo felicite!). Las consecuencias son perfectamente diferenciables. ¿Cómo se concreta esto para el aprendizaje de la ortografía? Consideremos los siguientes aspectos.

1) La ortografía es importante en todo texto

El alumno debe aprender que el uso y escritura correcta de cualquier texto en un idioma es importante, independientemente del contenido y asignatura que se trate. De esta forma, la ortografía será un criterio permanente, en cualquier área del conocimiento. El alumno aprenderá que el contenido y la forma son inseparables y por tanto, ambos siempre son objeto de corrección y evaluación.

2) Dictado de una palabra desconocida

En este caso, antes de dictar la nueva palabra, el profesor escribe la nueva palabra en el pintarrón. Hecho esto, la dicta, pidiendo a sus alumnos que la copien del pintarrón. Los alumnos son responsables de que el copiado sea fidedigno. Una práctica recomendable en estos momentos, es que el profesor, después de que se copió la palabra, pregunte a sus alumnos:

¿Cómo escribieron esa nueva palabra?

Por favor deletréenla y en caso de que alguna letra esté acentuada, díganlo.

Lo anterior induce a que el alumno atienda a su propia escritura y él mismo describa cómo la escribió, verificando que su escritura corresponda a la de la palabra que está escrita en el pintarrón.

3) Verificación continua de ortografía

Siempre que el profesor detecte alguna falta de ortografía, le indica al alumno que existe un error. Esto puede hacerlo señalando la palabra específica, pero sin decirle cuál es la forma correcta. El alumno debe recurrir al diccionario para escribirla correctamente.

4) Responder dudas por medio del diccionario

Ante la pregunta del alumno respecto a la forma de escritura de una palabra, el profesor siempre responde: «Consulta tu diccionario». Con esta acción, posiblemente los alumnos dejen de preguntar sus dudas. Este efecto de simplemente preguntar, debe corregirse si se practican todas las actividades descritas en esta proposición.

5) La palabra que se consulta no aparece en el diccionario

Muchas palabras no aparecerán literalmente en el diccionario, como es el caso de todas las formas verbales conjugadas. En estos casos, antes de pedirle al alumno que consulte el diccionario, el profesor le pregunta al alumno: ¿De qué palabra se deriva? Este ejercicio es una aplicación práctica del tema “familia de palabras”, palabras primitivas y derivadas. Así, si el alumno pregunta cómo se escribe *hablamos* (que no aparece en el diccionario), en primer lugar, ante la pregunta de el profesor, el alumno debe concluir que «hablamos» se deriva de «hablar», por tanto, ésa es la palabra que debe buscar en el diccionario, ya que las derivadas se escribirán de igual manera.

6) La palabra que se consulta no aparece en el diccionario, ni se deriva de manera regular

Yendo, voy, trajeron, contradirías, satisficieran, entre muchas otras palabras, al ser verbos irregulares, siguen reglas especiales para su conjuga-

ción. En estos casos, se recomienda actuar de igual manera que en el caso de una palabra nueva, esto es, el profesor la escribe en el pintarrón para que el alumno la copie. Dependiendo del grado escolar, se le puede indicar al alumno el verbo del que se deriva y, si es pertinente, comentarle que ese verbo es irregular y que se conjuga como uno que conozca. Por ejemplo, contradirías se conjuga como el verbo «decir», satisficieran como el verbo «hacer», etc.

7) El señalamiento de una falta ortográfica en cualquier escrito, también debe contribuir a que el alumno practique su atención hacia lo que está escrito. De acuerdo a esto, la indicación de un error se efectuaría de la siguiente manera, de acuerdo al grado escolar.

1° y 2° grado de primaria. El profesor encierra en un círculo o subraya la palabra mal escrita. El alumno puede escribir la palabra correctamente, en el espacio inmediato superior. Nótese que en ningún caso el profesor le está indicando cómo se escribe la palabra. Esta es una acción que el alumno debe realizar mediante el uso del diccionario.

De 3° a 6° grado. El profesor señala con una pequeña marca, escrita en el margen izquierdo, la existencia de un error. A cada falta, el profesor escribe una marca. Véase por ejemplo el siguiente escrito:

- ° El ambiente cambia de manera natural
- oooo Por ejemplo, el biento i el agua producen cambios
- °° Al yebarse la tierra de un lugar a otro
- ooo El rayo al caer en un bosque puede probocar un insiendo

Como puede verse, las marcas indican la existencia de 1, 4, 2 y 3 errores en cada uno de los renglones, respectivamente. En el primer renglón, aparece el error *ambiente*, en el segundo *biento*, *i*, *producen*, *cambios*. La palabra *yebarse*, tiene dos errores. En el último renglón, *probocar* e *insiendo*, ésta última tiene dos errores.

8) *En la evaluación de un escrito, las faltas de ortografía se sancionan severamente, con opción a su corrección*

La acumulación de tres faltas de ortografía en cualquier escrito, de cualquier grado, se sanciona con un punto (de un total de 10 ó con 10 puntos de un total de 100). En el momento de revisión y que se acumulen 15 faltas, el escrito será rechazado ya que la calificación máxima que puede obtenerse será de 5 (ó 50), si el contenido es correcto. En cualquier caso, el alumno tiene dos opciones. La primera es volver a escribir el texto, corrigiendo las faltas de ortografía. En el segundo caso, el alumno puede quedarse con la calificación obtenida, sin corregir el escrito. De acuerdo al sistema de calificación expresado en la propuesta de la letra manuscrita, el alumno de primer grado que obtuviera una calificación de:

80 - 30 / 80

indica que el contenido tuvo una calificación de 80 puntos; a esta calificación se le restan 30 puntos, dado que cometió 9 faltas de ortografía (tres faltas equivalen a 10 puntos) y la calidad de su letra fue de 80. Si el alumno reescribe correctamente su texto, podrá recuperar los 30 puntos, quedando su calificación final como: 80/80. Es importante remarcar que en la segunda ocasión sólo es recuperable la ortografía, no el contenido ya que de otra forma, se propiciaría la posibilidad de que el alumno, en la primer ocasión, presente un trabajo hecho “a la ligera” pues podría disponer de una segunda oportunidad. La calificación del contenido en la segunda revisión, no variará, aunque el contenido fuera modificado sustancialmente. Además, en la segunda presentación siempre debe incluirse el trabajo que se presentó en la primer ocasión para poder hacer la revisión comparativa. En este aspecto, muy posiblemente se presentarán inconformidades por parte de los padres de familia y de los alumnos pero, desde un inicio hay que enfatizar que el profesor, en el texto reescrito, sólo revisará que se haya corregido la ortografía. La argumentación para esto es que el presente programa pretende mejorar la ortografía, lo cual debe lograrse independientemente de qué contenido se presente una o más veces.

En la medida en que el personal docente de todos los grados actúe consecuente y sistemáticamente de la misma forma, los alumnos aprenderán gradualmente que «es mejor poner atención a lo que se escribe y cómo se escribe», consultando el diccionario por cuenta propia, cuantas veces sea necesario. La evaluación de los trabajos reflejará el esfuerzo y cuidado de los alumnos en su propio aprendizaje.

*La formulación de reglas para la acentuación,
a partir de casos personales-prototipo*

Otra forma en la que se puede intervenir de manera efectiva en el aprendizaje de la ortografía, particularmente en la acentuación, consiste en la especificación de casos-prototipo, seleccionados personalmente, por cada alumno. Ejemplificaremos el caso de las palabras agudas, pero puede hacerse con cualquiera de las otras palabras clasificadas por su acento.

Conocimientos antecedentes necesarios

- 1) Distinción de sílabas. En primer lugar, como conocimiento necesario antecedente, el alumno debe poder dividir cualquier palabra en sílabas sin errores.
- 2) Distinción entre sílaba tónica o átona. Con base en lo anterior, es imprescindible que el alumno distinga sin lugar a dudas, cuál es la sílaba tónica en cualquier palabra escuchada o escrita. Una segunda fase de esto es que el alumno pueda cambiar voluntariamente la sílaba tónica en cualquier palabra. Por ejemplo, pronunciando «ségun-da», «segun-da» y «segundá».

Especificación de reglas a partir de casos personales

- 1) Se pide que cada alumno elija una palabra, acentuada en la sílaba final, que con *certeza* el alumno escribe correctamente con acento.

Cada alumno, debe escribir qué palabra, cuya acentuación recaiga en la última sílaba, él escribe acentuándola, sin dudar. Algunos

ejemplos pueden ser canción, papá, café, limón, Tomás, chillón, salió, ganará, Andrés, Ramón, entre otras.

- 2) Análisis de la constitución de la palabra prototipo con acento y sin acento. Hecho lo anterior, el profesor pide a cada alumno que escriba en el pintarrón la palabra que eligió. Pueden ocurrir dos casos.

I) El alumno eligió un ejemplo positivo, esto es, una palabra aguda que debe acentuarse dado que termina en *n*, *s* o *en vocal*. Ante cada caso, el profesor pregunta sistemáticamente a sus alumnos: ¿La sílaba tónica está al final de la palabra, esto es, en la última sílaba?, ¿Cuál es la última letra de la palabra que elegiste? Después de cada palabra, el profesor va induciendo que los alumnos formulen la regla. Deben ser ellos quienes lo hagan, no el profesor. Así, por ejemplo, considerando los ejemplos dados en el primer inciso de esta sección, después de que se haya analizado una segunda palabra que termina en *s*, el profesor debe preguntar: ¿Qué tienen en común Andrés y Tomás? Es probable que los alumnos identifiquen que en ambos casos se trata de nombres propios. Con esto, podría pedir a los alumnos que inicien la formulación de la regla, pudiendo los alumnos decir que «los nombres propios, cuya última sílaba es tónica, terminados en *s*, se acentúan». Hasta este punto, la regla es correcta pero el profesor debe esperar el ejemplo que complemente correctamente la regla. Si no surge entre los ejemplos proporcionados por los alumnos, entonces debe preguntar: ¿Cómo se escribe jamás? Ante la duda de los alumnos, el maestro les pide que consulten el diccionario para verificar que se escribe con acento. Hecho esto, el profesor la anota en el pintarrón, y ahora pregunta: ¿Jamás es un nombre propio? Ante la respuesta negativa de los alumnos, el profesor puede preguntar: ¿Cómo escriben anís? Pide nuevamente que los alumnos consulten el diccionario y, después de verificar que se escribe con acento, el profesor la escribe en el pintarrón y vuelve a preguntar: ¿Anís es un nombre propio? Ante la respuesta negativa de los alumnos, entonces debe inducir la reformulación de la regla previamente establecida: ¿Si *jamás* y *anís* se escriben con acento y *no* son nombres propios como Tomás y Andrés, entonces, cuál es la regla? El profesor debe inducir que

los alumnos formulen la regla correcta: Las palabras cuya última sílaba es tónica y terminan en *s*, se escriben con acento.

Este mismo procedimiento se realiza posteriormente para el caso de la *n*. Cuando esté completa esta parte, el profesor debe inducir a sus alumnos para que integren este nuevo elemento a la definición que se elaboró previamente con la *s*. Finalmente, se procede con el mismo procedimiento para integrar las palabras terminadas en *vocal*.

Con la regla formulada por los alumnos, en su forma completa, el profesor debe redirigir la atención de los alumnos a su ejemplo particular. ¿Cuál es la palabra que escribieron al principio? ¿Se ajusta a la regla? Dado que cada alumno escribió solamente *una* palabra, la respuesta de los alumnos indicarán precisamente esto: la regla sí incluye la palabra-prototipo, pero abarca otros casos más. Con estos aspectos claros para cada alumno, el profesor les pide que elijan dos palabras más, bajo dos condiciones:

- a) Cada una debe complementar la regla. Por ejemplo, si un alumno escribió *papá*, como ejemplo prototipo, debe escoger una palabra que termine en *n* y otra en *s*.
- b) Deberán aprenderse de memoria cómo se escriben las dos palabras agregadas ya que las tres palabras serán su modelo para la acentuación de cualquier palabra que tenga esas características.

En seguida, el profesor pide a los alumnos que escriban esas dos palabras junto a la que ellos escribieron. Nuevamente, el profesor pide que revisen la regla y la comparen con las tres palabras prototipo que ahora tienen.

II) El segundo caso se dará si los alumnos proporcionan ejemplos negativos que pueden deberse a que efectivamente terminan en *n*, *s* o *vocal* pero la sílaba tónica, no es la última. Por ejemplo: fueron, Pokemon, flecha, dulce, hondo. Otro subcaso de esto es que los ejemplos dados, aun cuando tienen su sílaba tónica en el último lugar, su terminación es diferente, como pueden ser por ejemplo: final, cambiar, poder, Rafael, hotel, dificultad, cantar, lugar, jugar, comer, mujer, entre otras. En todos estos casos, se

pide a los alumnos que apliquen la regla y desechen el ejemplo, dando en cada caso la explicación pertinente.

- 3) Es importante que cada alumno escriba en un lugar especial las tres palabras que adopte como prototipo (puede ser una tarjeta de cartulina de color llamativo, elaborada *ex profeso*).
- 4) Comparación de cualquier palabra, con los *tres* prototipos personales. Una vez terminada la actividad, a juicio de el profesor, debe hacer un dictado para que los alumnos comparen, analicen y escriban cada palabra dictada. El dictado, preferentemente debe contener todos los posibles casos: a) palabras agudas que deben acentuarse; b) palabras agudas que no deben escribirse con acento y; c) palabras graves que no se acentúen, mismas que se emplearán para confirmar la regla de los prototipos personales. Una vez escritas todas las palabras, el profesor procede a que los alumnos digan la razón por la cual cada palabra se escribe de esa manera. Este ejercicio final será la demostración de que los alumnos razonan, analizan y aplican la regla de acentuación abordada.

Como se expresaba antes, este procedimiento puede realizarse con cada una las clasificaciones de las palabras de acuerdo a la acentuación. Al término de la revisión de todas las reglas de acentuación, puede pedirse a los alumnos que escriban su lista *personal* de palabras en una tarjeta especial y la enmiquen para tenerla siempre consigo. Ante dudas respecto a la escritura, el alumno podrá consultar siempre su «formulario» personal.

Además, este procedimiento puede ser extendido para la elaboración de las reglas de ortografía como por ejemplo, la escritura de palabras con *abs, bla, bra, mp, mb, nt*, entre otras.

8. LA COMUNICACIÓN ELECTRÓNICA Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL SER HUMANO EN EL SIGLO XXI³

El reciente auge de la internet y de la comunicación por medio del correo electrónico ha generado muchas expectativas para el desarrollo del ser humano, en especial el de los niños y adolescentes. Sin embargo, debemos insistir que ello conlleva mitos, paradojas y retos, que ya se han indicado (Sartori, 1997; Simone, 2001) y que la psicología debe analizar para un mejor entendimiento.

Dos mitos

1. El acceso a internet como sinónimo de formación y conocimiento

Supongamos que un estudiante de primaria o secundaria ingresa a una biblioteca. Para conseguir lo que desea, busca un tablero que sirve como menú. Aprieta las teclas necesarias y en una pantalla aparece la información: en qué pasillo está el libro que desea. Al llegar al pasillo, el libro a consultar tiene una luz cintilante. Toca el libro y aparece otro menú, selecciona el tópico específico que desea consultar. El libro se abre «mágicamente», justo en el tópico deseado. Posiblemente, el estudiante no corrobore si el título corresponde a su búsqueda y acto seguido aprieta otro botón mediante el cual imprime toda la información “hallada”.

3. Una versión de este escrito fue publicado en Educacion2001, septiembre, 2001.

El alumno toma las copias impresas, abandona la biblioteca y se dirige a una papelería en la que le engargolan el trabajo, después de haber insertado una hoja que contiene sus datos generales con grandes letras que él escribió (nombre, grado, escuela). Al día siguiente, satisfecho, entrega el trabajo a su profesor que posiblemente lo leerá. ¿Qué fue lo que aprendió el alumno? De manera innegable tuvo acceso a la fuente de información, pero no existe posibilidad de que sus actividades hayan contribuido a su formación a menos que ésta se entienda como responder a teclados e indicaciones que éstos proveen.

La publicidad promueve el acceso a internet como una fuente de conocimiento inagotable, rápida, sencilla, cómoda, sin salir de casa y que ayuda a la formación del usuario. Falazmente la publicidad favorece la creencia de que «eso es formarse», de que el acceso es sinónimo de formación y basta una computadora para que los hijos sean inteligentes.

2. La práctica virtual equivale a la práctica real

¿Leer diariamente la sección deportiva del periódico le permite al lector tener una mejor condición física? Actualmente es posible encontrar juegos de simulación computacional para conducir un automóvil de Fórmula 1; operar en la bolsa de valores; matar a más de 100 soldados enemigos; pilotear aviones comerciales; ganar el decatlón en las olimpiadas; entre otros sin tener siquiera las habilidades elementales que se requieren para desarrollar cualquiera de esas actividades. Todo es logable mediante una manipulación rápida de botones. Los adultos sabemos que esta práctica virtual no genera el aprendizaje real ¿lo saben los niños y adolescentes?

Las Paradojas

1. Práctica y serás mejor

Esto se asemeja a la Ley del Ejercicio formulada originalmente por Thorndike (1898). Este mismo autor se encargó de evidenciar que la simple práctica no permite mejorar lo que se practica a menos que exista cierto tipo de retroalimentación. La paradoja consiste en promover acti-

vidades que aparentemente permiten ser mejores, cuando es posible que se auspicie que los errores se establezcan como hábitos. ¿En qué medida estos hábitos interfieren con el desarrollo psicológico y con los hábitos que socialmente se consideran como correctos?

2. Escribe, no importa cómo

La comunicación que se establece entre los interlocutores «electrónicos», guiada por un interés mutuo, sin la presencia física de la persona con quien se comunica, ocurre al margen de las reglas propias de la escritura. Así, escriben y leen sin poner atención a la forma gramatical de lo escrito. Esto forma parte de otra paradoja ya que en la medida en que escriben y leen sin reglas, se ejercitan formas expresivas e interpretativas a partir de la escritura y de la lectura, pero dichas formas *no* se requieren ante los textos escritos bajo reglas formales. ¿Cómo afecta esta práctica de la escritura sin reglas y su lectura interpretativa, a la escritura y lectura que se pretende enseñar en las escuelas? En todo caso, el idioma que están inventando los usuarios del parloteo (chat) puede nominarse como *compuñol*, esto es un español generado a partir del uso de la computadora.

3. Se conoce a muchas personas

En realidad, el usuario de la comunicación electrónica *conoce* al interlocutor a partir de lo que escribe (y lo hace con poca propiedad gramatical). Esta relación limitada al campo textual, está exenta de muchas características propias de la relación interpersonal real como es ver al otro y ser visto a los ojos mientras se escucha y se habla; considerar las expresiones posturales; valorar el tono y los cambios de inflexiones en la voz; entre muchos otros aspectos. Es paradójico que tal medio que “permite” conocer muchas personas de manera fácil, implique que las personas tengan que aislarse, teniendo frente al monitor-teclado. ¿Qué tanto se está limitando el desarrollo de las habilidades sociales para establecer una relación real entre las personas? ¿Psicológicamente, qué significa que los niños y adolescentes están aprendiendo a relacionarse con otras personas a partir de estas interacciones virtuales?

4. Ampliación del espacio virtual de relación personal

Tener amigos en la cuadra, en la escuela y en lugares frecuentados es rebasado de manera inverosímil mediante la comunicación electrónica, al poder tener amigos en varias ciudades, países y continentes. Pero para ello, paradójicamente se requiere reducir el espacio real, circunscrito al cuarto en el que está la computadora. ¿Social y psicológicamente en qué beneficia y cómo afecta esta “extensión” virtual del espacial real?

Uno de los Retos

La accesibilidad mediante criterios. Con frecuencia se nos informa de la existencia de programas «más amigables». En general, esto significa que el usuario debe saber menos, estar menos atento, hacer menos actividades, preocuparse menos de los errores, esperar menos tiempo para obtener los mismos o mejores resultados. Esta “solución” mediática cada vez implica un menor esfuerzo -de cualquier índole- y suponemos que ello tiene efectos perjudiciales en los niños y adolescentes, sobre todo si se tiene en cuenta que los textos y actividades escolares no están diseñados de esa forma «amigable». El aprendizaje de la ciencia y de las artes debería ser divertido y “amigable”, pero a la fecha no se sabe de ningún curriculum educativo que pueda ofrecer estas características en las diversas y complejas actividades implicadas en un plan de estudios. ¿Cómo podemos enseñar en nuestras escuelas que el acceso fácil, puede resultar perjudicial?

En tiempos recientes se han escuchado voces que argumentan la necesidad de abolir prácticas «anacrónicas» como enseñar las operaciones aritméticas básicas, y en su lugar, enseñar a los alumnos el uso de una calculadora. Un argumento semejante que se oye en nuestros días es que «en lugar de enseñar a leer y a escribir, le debemos dar una computadora a cada niño».

Sin lugar a dudas, está formándose una generación de niños y adolescentes con prácticas muy diferentes. ¿Podremos aprender y ayudar a su formación científica, artística y humanística? Creemos que sí pero es una tarea compleja.

Enfatizamos que no estamos en contra del progreso que pueden representar las computadoras y todos los recursos que emanan de ella. Estamos en contra del uso masivo, indiscriminado y exento de criterios formativos que parecen ir en contra del desarrollo psicológico y social del ser humano. Estos aspectos no parecen importar mucho a los productores, distribuidores de computadoras y “tecnólogos educativos” que las presentan como panacea del desarrollo de la cultura y de la humanidad. Mientras el hombre no resuelva el problema de la educación, es ilusorio pensar que las computadoras lo harán.

9. LA RESPONSABILIDAD CONJUNTA DEL MAESTRO Y DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

La vía por la cual un maestro puede llegar a ser responsable de la educación de los alumnos que le asignen, se encuentra en su formación. En general, las escuelas al momento de contratar un(a) maestro(a), le dan a conocer el reglamento en el que se definen las responsabilidades que le corresponden como tal ante sus alumnos.

La vía por la cual los padres pueden llegar a ser responsables de la educación de sus hijos, a veces no es clara ni está conformada mediante prácticas reguladas y retroalimentadas por una tercer persona. A veces los padres se enfrentan a los retos de la educación de sus hijos sólo mediante el sentido común, el modelo recibido de sus propios padres, los consejos, las pláticas de las amistades o familiares cercanos, algunas lecturas que pueden ser muy variadas, entre otras vías. Sea cual sea la formación, cuando inscriben a su hijo en una escuela, puede existir un reglamento para los padres. ¡Un reglamento!

Puede ocurrir que los padres consideren este reglamento como algo ajeno, impuesto, fuera de lugar, entre otras posibilidades. Pero, ¿qué puede prescribir un reglamento de padres? Pongamos por ejemplo dos casos.

a) Cuidar que la vestimenta del alumno sea correcta; y b) Supervisar la realización de tareas en casa.

Supongamos que los padres revisan que su hijo vaya bien presentado antes de ir a la escuela. Durante el transcurso de las clases, el alumno no cuida su calzado, se jalonea el suéter con otros compañeros, y en general

descuida su presentación a lo largo del día. Los padres no están presentes y el maestro hace caso omiso de esta situación, considerando que así juegan los niños y “no constituye aparentemente una falta disciplinaria”. El maestro puede considerar que dichos hábitos son responsabilidad de los padres. La escuela –se dice a sí mismo el maestro- forma académicamente. El resultado es que ante tal situación, el maestro prácticamente no está presente, ni tampoco los padres. En consecuencia, el alumno-hijo queda sin atención por parte de los adultos responsables.

Por otro lado, supongamos que en casa, por diversas razones, ninguno de los padres está presente cuando su hijo realiza la tarea y en algunos casos, se le pide a otra persona que los supla (hijo mayor, o persona que ayuda en las labores domésticas). En esta situación, el hijo-alumno también queda sin atención por parte de los adultos responsables. Los padres pueden considerar que tal aspecto es responsabilidad de la escuela, dado que es ésta es la encargada de formar académicamente. El resultado es el mismo que en el caso anterior: ninguno de los adultos responsables está presente. ¿Cómo se formará el hijo-alumno?

Es importante considerar que la escuela *es* una extensión de la formación familiar e igualmente, que la casa *es* una extensión de la escuela sin que esto implique la intromisión de ninguno de los participantes en el ámbito escolar o familiar que no les es propio. Si se logra asumir esta responsabilidad conjunta y respetuosa, se está en buen camino. En caso contrario, posiblemente estemos repitiendo patrones educativos que dejan mucho que desear.

10. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS?

Sea cual sea la expectativa que los padres tenemos ante el nacimiento de un hijo, lo que hacemos y dejamos de hacer, tiene efecto en la formación de ese nuevo ser. Podemos asumir un papel formativo, podemos rechazarlo y, en algunos casos, dejar pasar las cosas hasta que algo ocurra. Es común que una persona pueda tener una mezcla de estas actitudes, ante la formación familiar, académica, social, cultural y personal de su hijo.

Sin embargo, los beneficios de asumir una clara responsabilidad son numerosos, pero debemos enfatizar que no basta asumir un compromiso, hay que actuar en consecuencia. De manera tácita o explícita, los padres enseñamos muchas cosas y por ello es mejor tener algunas pautas firmes. Destacan cinco aspectos que se consideran relevantes, sin que ello quiera decir que son los únicos.

1. *Positivo.* Aun cuando los padres regañamos, nos enojamos y alteramos ante algunos problemas, debe prevalecer una actitud positiva ante los logros de los hijos. Si éstos realmente sienten el apoyo de sus padres en las actividades que hacen, se formará una mayor seguridad en sí mismos. Un hijo que todos los días escucha que sus padres le dicen “tonto, descuidado, irresponsable, flojo” entre otras, finalmente el hijo llegará a creer que él es así.
2. *Consistente.* El hecho de que un hijo se porte mal o no haga lo que le corresponde, debiera tener siempre la misma reacción de los padres. A veces se regaña al hijo por dejar abierta la llave del agua y a veces somos nosotros quienes la cerramos, sin decir nada al hijo. ¿Cómo

puede entender el hijo si existe o no una regla y cuál es ésta? Es muy importante que el hijo tenga claro lo que sí y lo que no puede y debe hacer. Esto requiere una gran consistencia de los padres para actuar preferentemente con un sentido formativo, evitando que se dependa del momento y estado del estado de humor.

3. *Promotor de formación independiente.* Apoyar y ayudar al hijo para hacer la tarea, o cualquier otra actividad, es recomendable, en la medida en que consideremos que el hijo aún no puede hacerlo solo. Un ejemplo puede ilustrar mejor esto. ¿Cuándo deja de ayudarse al hijo a amarrarse las agujetas? Si suponemos que apenas lo está aprendiendo, entonces seguimos ayudándolo, pero en cada ocasión, le pedimos un esfuerzo extra, le pedimos una actividad más independiente, hasta que lo logre por sí solo. La regla de oro es: Ayuda sólo en aquello que el hijo no puede hacer por sí mismo.
4. *Proveedor de pautas.* Los padres intuimos algunos problemas de los hijos que, por alguna causa no nos comentan. En cierta medida esto es normal. Los padres sabemos que los hijos se enfrentarán, en algún momento, a situaciones de alto riesgo como es la drogadicción, delincuencia, relaciones sexuales, entre muchas otras. ¿El hijo sabe qué hacer ante éstas? Los hijos creen que sí, los padres a veces dudamos. Independientemente de cuál sea nuestro grado de confianza en ellos, es recomendable que los padres nos anticipemos, platicando informalmente lo que haríamos, si nos viéramos en tales situaciones. Con esto, proveemos pautas de comportamiento.
5. *Apoyo a otros educadores.* Los padres no sabemos todo, ni disponemos del tiempo para educar a los hijos todo el día, y todos los días. Requerimos del apoyo de otras personas. Si dicho apoyo se considera como tal, debemos respaldar a esa persona que nos ayuda a educar a nuestros hijos. Criticar o estar en contra de dichas personas que nos ayudan, dándole siempre la razón al hijo ante diversos problemas, generalmente lleva a más problemas, sobre todo si nuestra actitud ante los hijos es negativa, inconsistente, fomentamos la dependencia y no seguimos ni les damos criterios formativos. Apoyar a los demás educadores de nuestros hijos, es apoyar la formación de éstos.

11. MOLDEANDO LA PERSONALIDAD DE LOS NIÑOS EN CASA

Existen personas que creen que todas las características de un bebé están dadas desde que nace. Si se tiene esta creencia, los padres y demás personas que lo rodean no tienen nada que hacer para mejorar lo que será. Todo está dado. Sólo hay que esperar a que se desarrolle. Si se tiene tal creencia, no importa qué se haga, y no tiene ningún sentido buscar una “mejor” escuela ya que, desde su inicio, el bebé posee sus propias características biológicas, psicológicas y sociales. Cualquier escuela será buena.

La creencia anterior, anula la posibilidad de que los padres contribuyan a la educación de los hijos. Sólo pueden animar al bebé para que algún día, llegue a hacer y ser lo que le fue heredado. Pero, si se considera que no todo está determinado por la herencia (que es un término biológico), entonces puede considerarse que los padres, los familiares, las amistades, los profesores y muchas otras personas pueden influir en la formación del infante y por tanto, es importante que los padres busquen las mejores opciones educativas. ¿Es ésta la concepción que tiene la escuela de tus hijos? Si es así, podrá influir para mejorar el desarrollo de los hijos, y esto puede ocurrir desde los primeros días de vida. Lo mismo ocurre en casa pues los padres pueden ayudar a su hijo, si tienen esta concepción.

A partir de las primeras experiencias con el recién nacido, los padres pueden comentar con sus familiares y amistades que el bebé es berrinchudo, agresivo, demandante o impaciente, tiene falta de apetito, sus hábitos nutricionales son terribles y desordenados, duerme mal o por lo contrario, que es sumamente tranquilo, se deja hacer todo, nunca reclama nada o

come de más, entre muchos otros posibles rasgos que destacan. ¿Cada uno de estos aspectos es benéfico o perjudicial? En tanto que no se trate de la posibilidad de algún daño o deficiencia biológica, la respuesta a esta pregunta depende de los valores, personalidad y características de cada uno de los cónyuges que forman una familia.

Si los padres consideran que el infante se comporta incorrectamente de manera inesperada, los padres pueden ayudarlo a ser una mejor persona desde la edad temprana.

En este aspecto, pueden darse al menos dos posibles actitudes de los padres. Algunos padres creen que aun cuando consideren que algún rasgo del bebé es un problema, en tanto se es niño, se tiene que vivir como tal, como bebé, infante o niño. Y agregan: “ya llegará el momento en que tengan que cambiar. Ahora lo que debe hacer es disfrutar y manifestarse como es”. Ante esto, surgen varias preguntas: ¿Cuando llegue ese momento, quién le habrá enseñado al hijo a actuar de manera diferente?, ¿Podrá hacerlo fácilmente?, ¿A partir de qué o cuándo los padres consideran que el hijo deja de ser bebé, infante o niño?, ¿A partir de la edad?, ¿De acuerdo al grado escolar que cursa? No actuar formativa y correctivamente desde la edad temprana generalmente tiene consecuencias poco agradables para los padres y para el hijo e implicará acciones correctivas más complicadas y para las cuales posiblemente se requiera de ayuda profesional.

Una segunda posibilidad es que los padres, aun cuando consideren que un rasgo del bebé no es correcto, no sepan cómo corregirlo. Si tal es el caso, la ayuda profesional puede ser de gran ayuda para evitar errores en la crianza que después son más difíciles de corregir.

Para concluir, es importante enfatizar que un bebé, al igual que un infante, un niño o un adolescente, puede aprender. Esto depende de la forma en que el bebé es tratado y de la forma en que se le enseña.

12. LAS VACACIONES DE VERANO: ANHELADAS Y TEMIDAS

Cuando llueve, queremos que cese. Cuando hace frío queremos más calor. Cuando los hijos están en clases, quisiéramos que estuvieran de vacaciones. Cuando están de vacaciones, queremos que ya terminen. Parece que no siempre tenemos las condiciones que deseamos. Las vacaciones de verano son igualmente anheladas que temidas.

Anheladas por que los padres de familia no tenemos que levantar a los hijos, ver que se alisten para ir a la escuela, que desayunen, que lleguen a tiempo, que lleven la tarea; y después del horario escolar, procurar conseguir en papelerías, librerías o casas de amistades el material necesario para la tarea, ver que la hagan, resolver sus dudas, conciliar enojos, falta de interés, conocimiento y motivación. Y esto es sólo una parte por que además hay que asistir a la escuela a juntas, ayudar en la organización de eventos, asistir a dichos eventos, platicar y contar nuestras cuitas con la amistad más cercana. Esto es demasiado y se prolonga por periodos de hasta tres meses. Pero finalmente, cada año, llegan las anheladas vacaciones de verano. Dos meses en que los podemos olvidarnos de esas rutinas y sobresaltos. ¿Olvidarnos?

Durante los primeros quince días de vacaciones, algunos padres de familia corren por toda la ciudad llevando a los hijos a cursos de verano, llevándolos consigo a su oficina si es posible o los encontramos posiblemente en otras ciudades. Después de los primeros quince días, posiblemente continúe la carrera citadina pero la visita a otros lugares va decayendo. Después del primer mes de vacaciones, algunos padres de familia se cues-

tionan cuál es el beneficio de esas vacaciones tan anheladas y ahora, temidas. Una semana antes de entrar al nuevo curso escolar, posiblemente los rostros de los padres empiecen a cambiar pues ya vienen las vacaciones. ¡Ay, perdón!, ¡Ya viene la escuela!

Las largas vacaciones de verano, pueden ser un desacierto que tenemos que vivir. ¿Cómo sobrevivir? Ante esto, ofrecemos cuatro recomendaciones.

Primera. En la medida posible, tratar de mantener el ritmo y tipo de actividades pero, obviamente con mayores plazos temporales. No hay que levantar a los hijos a las 6 de la mañana. Podemos levantarlos entre las 7 y las 8. Tratemos de hacerlo diariamente, de lunes a viernes para que el fin de semana, sea tal. ¡Es fin de semana! Aunque sean vacaciones.

Segunda. Los cursos de verano pueden ayudar. ¿Por qué no aprovecharlos de acuerdo a los intereses y habilidades de nuestros hijos y acorde a nuestras propias posibilidades, expectativas y tiempos? La ventaja de dichos cursos es que en ellos no se deja tarea, pero por otro lado, requieren de la participación y atención de nuestros hijos. Y esto, es valiosísimo para ellos ya que implica seguir atendiendo y cumpliendo con criterios demandados por las actividades dirigidas por otra persona (instructor, maestro, profesor).

Tercera. En la medida posible, evitar que las vacaciones impliquen la ley del “todo se vale”, “no hay reglas”, “no hay horarios”, “hago lo que se me pega la gana”, y “no tengo obligación alguna por que estoy de vacaciones”. Esto puede significar una gran pérdida de lo formado en el curso anterior. Regresar a cero límites, cero reglas, cero horarios, cero órdenes, cero obligaciones durante dos meses, es muy perjudicial para cualquier individuo.

Cuarta. Pongamos cualquier otra regla que se crea pertinente, siempre y cuando no se violenten las recomendaciones anteriores y fuercen a compromisos que no se podrán mantener a lo largo de un tiempo relativamente largo. ¡FELICES VACACIONES FAMILIARES!

13. ALGUNAS PRÁCTICAS EN DESUSO:

¿ERAN MALAS?

Algunos, probablemente muchos adultos que lean esto recordarán con emoción los momentos en los que -durante la niñez, adolescencia o juventud-, escribíamos algo en nuestro *Diario*. Para esto, inventábamos códigos escritos que impidieran el que un intruso (mamá o los hermanos) pudiera leer y entender nuestros secretos, fracasos, triunfos, conflictos e intimidades en general. Era emocionante lo que escribíamos y cómo lo escribíamos.

¡Ah! y ¿qué tal cuando elaborábamos acordeones? Aquí el reto era escribir lo menos posible, sólo lo más importante y con letra sumamente pequeña para poder guardarlo en lugares insospechados. Otro reto que había que enfrentar era el hecho de sacarlo durante el examen sin que nos viera el Profe. Lo curioso es que muchas veces el acordeón no era necesario porque su elaboración requería entender lo que escribíamos. Si el acordeón lo hacíamos unos días antes, algunos lo llevábamos consigo y en el trayecto de la casa a la escuela o viceversa, a veces lo consultábamos para acordarnos de algo que se nos había olvidado. Esto obviamente implicaba que en el trayecto íbamos pensando en el contenido del acordeón.

Confieso, algunas veces yo eché mano del acordeón. Si estaba bien escrito, lo podía leer y recordar, y si el maestro no me cachaba, estaba del otro lado. Era una aventura. Si el maestro me cachaba ... estaba frito. Recuerdo a un Querido Maestro que cuando veía a alguien copiar, se acercaba al alumno haciendo el ruido de un avión, simulando con sus brazos las alas y al llegar al alumno le disparaba sus metralletas delanteras. Recogía el

acordeón y después hacía un “concurso” con los acordeones: Este está bien hecho, tiene un premio; Éste tiene todo al revés; éste parece que se dedicó a copiar el libro; pero, la regla era clara ya que irremediabilmente, si un alumno era sorprendido con acordeón, automáticamente estaba reprobado, no había pero que valiera. Aclaro que no estoy motivando que se copie, trato de señalar por qué hacer acordeones es importante y benéfico. En todo caso, si se copia, se reprueba. Si se hace un acordeón, se estudia.

Cuando la clase estaba aburrida, algunos compañeros dibujábamos en el cuaderno y a veces, cuando creíamos que algo era importante, entonces hacíamos alguna anotación. Era muy divertido ver los cuadernos de las amigas y amigos ya que además de apuntes, a veces había dibujos “raros”, frases como “E... , te amo”, y a veces palabras aisladas, oraciones completas, entre otras cosas. Lo interesante es que casi todos recordábamos cuándo y por qué habíamos escrito alguna palabra u oración. Estas notas, muchas veces nos servían para estudiar antes de los exámenes.

Un elemento común de las tres actividades anteriores es que incluyen la escritura y servían para recordar momentos importantes (la memoria es traicionera), para aprender algo nuevo o bien como “disparadores” para recordar algunas cosas. Posiblemente alguien pueda pensar que ahora se practica mucho la escritura mediante el correo electrónico (el *chateo*, ¡vaya anglicismo! cuando tenemos palabras tan bonitas como parlotear, coto-rear, chismear, soltar el rollo, piñar, etc.). En otra ocasión podremos retomar centralmente el tema del “chateo”, pero en este caso sólo señalamos que en dicha actividad generalmente no existe ninguna de las condiciones ni retos, presentes en las anteriores actividades.

Analizando esas viejas prácticas, podemos ver que en ellas existen elementos muy importantes que pueden ayudar al desarrollo de la persona. Inventar códigos que no puedan leerse por otros, es semejante a inventar un idioma (en este caso un idioma propio). Escribir con letra sumamente pequeña es un ejercicio magnífico para lograr una motricidad muy fina, propia de muchas actividades cotidianas. Además, identificar lo que es importante, es algo que siempre nos repetían los maestros y ahora nosotros

lo hacemos a nuestros alumnos e hijos. Esta habilidad no surge por sí sola ni a voluntad. Se tiene que practicar.

Tales prácticas se pueden fomentar. Si alguien le regala a un adolescente un Diario (a veces pueden encontrarse este tipo de rarezas en algunas tiendas), es probable que a cambio se reciba una risa congelada y el desprecio profundo del adolescente. Para fomentar la actividad hay que recordar una característica esencial: todo lo que escribíamos era de nuestro interés o preocupación. No escribíamos por mandato o como parte de una tarea específica. No es mi intención terminar con un “recetario”, creo que es muy importante que las vías que se puedan encontrar sean producto de nuestra inventiva, tal como lo hicimos al escribir, con jeroglíficos ilegibles para los demás: “no sé por dónde empezar, hoy me vio y se dio cuenta que yo me di cuenta. Después ...

14. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE CUENTOS

Erase una vez, hace muchos años, en una pequeña ciudad muy bonita, una niña vivía con sus padres. Éstos, cada noche, se alternaban para leerle un cuento antes de dormir. A veces la actividad duraba 30 minutos, a veces cinco, antes de que la hija se durmiera. A veces la hija pedía que le repitieran alguna parte, a veces pedía que siguieran adelante. Los padres no sabían si eso lo hacía porque había partes favoritas, porque quería entenderlo bien ya que en ese punto se durmió la noche anterior, o bien porque no se acordaba claramente. Cualquiera que fuera su motivo, sus padres cumplían su deseo y repetían o adelantaban en la lectura. Mientras la mamá enfatizaba algunos aspectos y el papá otros, acorde a su forma de ser de cada uno, invariablemente los dos iban enseñándole las ilustraciones y conforme se avanzaba en el cuento, iban haciendo referencia a las ilustraciones antes vistas. No se sabe a ciencia cierta cuántos cuentos los padres le leyeron a su hija pero sí sabe que la hija tenía sueños llenos de aventuras, de ilusiones y de los cuales, generalmente ella era la protagonista. Más tarde, ella quiso aprender a leer y, una vez que lo logró, ella misma leía cuentos, no para dormirse, sino para seguir imaginando y creando muchas fantasías. Su infancia fue feliz, estuvo rodeada de gigantes flojos, de enanos trabajadores, de brujas (a veces muy malas), de hormigas amables y burros inteligentísimos, de plantas que crecían hasta el cielo, de muñecos y ratones que bailaban mientras ella dormía.

La actividad de leer cuentos a los hijos, es una práctica muy recomendable ya que ayuda, entre muchas otras cosas, al desarrollo de las habilidades básicas de lectura. Veamos.

La “lectura” de las representaciones que los padres hacen, ayuda a comprender que la ilustración aunque es estática, puede tener vida propia. Una ilustración de un ratón que baila, ayuda a entender la expresión gráfica del movimiento sin que la ilustración tenga movimiento. Esta “lectura” de representaciones es de gran habilidad en el momento en que el hijo lea por sí sólo. Digamos que con esa habilidad, puede crear la fantasía de que la palabra «perro» puede ladrarle a las palabras «persona desconocida». Lo cual sería un hecho genial.

Además, ayuda a aprender la constancia del tamaño y su proporción relativa. Ningún elefante puede tener el tamaño con el que se le representa en la ilustración. Si bien los enanos son pequeños, nunca son del tamaño ilustrado en el libro. Tampoco las casas tienen realmente el tamaño con el que se les ilustra.

La identificación de los componentes de la ilustración es otra gran ayuda. No basta ver a la bruja en la ilustración, sino también notar que está chimuela, tiene el cabello ralo y su escoba está muy desgastada. Esta habilidad adquiere mucho sentido, sea o no que el texto describa esos componentes.

Esto último es muy importante ya que en caso necesario, ayuda a relacionar las ilustraciones y sus componentes con el texto. Esto podrá facilitar que más adelante, puedan relacionarse las gráficas, cuadros sinópticos, diagramas, mapas, etc. que aparecerán en los libros de texto.

Existen muchos otros elementos que se favorecen con la lectura de cuentos como es fomentar que se imagine lo que se escucha, lo que se lee, aprender secuencias. Puede favorecerse el desarrollo de todas estas habilidades con el simple hecho de leer cuentos a los hijos.

¿Cuántos has contado?

15. CONTRIBUYAMOS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA MEJOR CONVIVENCIA SOCIAL

Los adultos (padres de familia y profesores) en mayor o menor medida enseñamos a los menores a comportarse de acuerdo a ciertas reglas de civilidad, considerada ésta como el trato cortés hacia los demás con base en un bienestar común. Esto implica cuidar que nuestras acciones no tengan efectos que vayan en contra del bienestar de los demás.

Así, pedimos, señalamos o aconsejamos a los menores que respeten las cosas de los demás, que tiren la basura en los depósitos, que no hagan ruido cuando vemos la televisión, que dejen las cosas que usen en el mismo lugar en el que estaban, entre otras cosas. Esto, es correcto ya que estaremos formando hábitos, actitudes y valores de respeto hacia los demás.

Los adultos no debemos perder de vista que la enseñanza no sólo incluye hechos de instrucción directa, ya que los niños, como cualquier otra persona, también aprenden a partir de lo que decimos y hacemos aun cuando creamos que no les estamos enseñando directamente algo. Un ejemplo común se nos presenta cuando un niño emplea expresiones que usan los adultos que le rodean, sin que se les haya querido enseñar explícitamente. Este tipo de aprendizaje se conoce como *incidental* y tiene como base la imitación (Bandura y Walter, 1963).

La civilidad, como cualquier otro aspecto, se aprende de manera directa e incidental. Por ello, debemos cuidar y reflexionar respecto a lo que hacemos, por ejemplo, ante las situaciones siguientes:

1. Al llegar al banco hay una gran fila. ¿Buscamos la manera de alterar el orden, para que se nos atienda antes que a los clientes que llegaron primero?
2. ¿Me estaciono frente a cocheras o en doble carril dado que tengo prisa?
3. ¿Abro la ventana del carro para tirar la colilla del cigarro o algún otro objeto?
4. Al entrar al cine ¿dejo prendido mi teléfono celular?
5. Al llegar a casa de alguien ¿en lugar de bajar y tocar el timbre, sólo toco el claxon repetidamente hasta lograr que salga alguien?
6. ¿Subo exageradamente el volumen del estéreo para oír mi canción favorita?

Cada una de las situaciones anteriores, va en contra de terceras personas y por tanto debiéramos corregirlas pensando en los efectos que producen a terceras personas, entre éstos, al hijo que nos acompaña. Si algunos de los puntos descritos o algunos otros forman parte de nuestros hábitos, nuestro hijo los observará y aprenderá a hacerlos de igual forma que nosotros.

Aprender a vivir en sociedad, no es sencillo pero es algo que podemos lograr si ponemos empeño en ello, cuidando cuáles son las “lecciones” inadvertidas que les damos a los menores. Si empezamos a autoeducarnos, podremos educar a los demás.

16. PROGRAMA AUTONOMÍA

Uno de los objetivos pedagógicos de la educación liberal es ayudar a formar una persona que sea capaz de tomar decisiones, actuando de manera responsable, autónoma.

En las instituciones dedicadas a la formación de distintos niveles educativos, son notables las diferencias en este aspecto. Por ejemplo, un alumno de preescolar siempre va a la escuela y regresa a su casa acompañado. Un alumno de primaria no decide si entra a una clase o no. En los niveles anteriores y en la secundaria, los padres siempre son los responsables de firmar las boletas de calificación.

De manera tradicional, los alumnos de preescolar son atendidos durante toda la jornada escolar por la misma maestra. En la primaria ocurre algo semejante, excepto en las clases especiales (deporte, música, cómputo, etc.), que son menos frecuentes. En la secundaria hay un cambio drástico ya que ningún profesor permanece en general más de dos horas con los alumnos diariamente. En estos tres niveles, el alumno es controlado (o avisado) por el timbre y sus maestros respecto al inicio o término de las actividades. Generalmente el alumno de estos niveles no puede decidir si entra a clase o no. Como podemos considerar, en tales ambientes totalmente estructurados, los alumnos son guiados por lineamientos de la institución, ellos tienen pocas oportunidades de aprender a decidir por sí mismos. Sin embargo, la mayor parte de las veces, dichas condiciones cambian drásticamente cuando se ingresa a la preparatoria. ¿Cuándo se le enseñó al alumno a ser responsable de su comportamiento formativo ante la institución?

Ante esto se desarrolló un programa de Autonomía cuyo objetivo central es que el alumno aprenda gradualmente algunos aspectos relativos a su propia formación como estudiante ante la institución escolar. El programa se desarrolla principalmente en la secundaria y desde su inicio, ha probado tener efectos benéficos en los exalumnos que ingresan al siguiente nivel educativo.

El programa de Autonomía permite al alumno aprender gradualmente a tomar algunas decisiones respecto a su formación y desempeño como individuo ante la institución, comportamiento social que es complejo. Ejemplos de esto son: (1) Decidir si entra o no a una o más clases en días específicos, (2) Firmar su boleta con cierta periodicidad, (3) Efectuar pagos diversos, (4) Notificar y justificar inasistencias por motivos de salud, (5) Decidir su ubicación dentro del salón de clase, (6) Hacer entrega de toda la documentación que se le requiera. El programa se basa en el principio de que el alumno aprenda a ser autónomo y responsable, dando oportunidad para que pueda aprender a tomar decisiones respecto a su comportamiento y formación, bajo el conocimiento y supervisión de los padres de familia y de la institución.

Este es otro aspecto por el cual, la EAI es pionera.

17. IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN LAS NUEVAS GENERACIONES⁴

Julio Varela⁵, Américo Ríos⁶, Guadalupe Díez de Sollano⁷

Cuando se inventó la imprenta, el telégrafo, el teléfono, la radio y la televisión hubo voces que auguraron catástrofes para la humanidad. Sin embargo, los resultados han sido benéficos pues se puede comprar una copia del mismo libro en muy diferentes lugares del mundo y en idiomas diversos. El telégrafo redujo considerablemente el tiempo en que se podían comunicar cosas importantes a lo largo de cientos o miles de kilómetros. La radio contribuyó de manera importante al desarrollo humano pues ayudó a mejorar la audición, cosa que parece simple pero que es sumamente compleja además de que favorece el desarrollo de la imaginación, entre muchas otras cosas.

El teléfono tuvo el mismo efecto benéfico y su uso, en lugar de distanciar a las personas, les proveyó un medio que las acercaba. Cuando los familiares y amigos salían de la ciudad, seguían estando cercanos al círculo cotidiano. La televisión *invadió* algunos hogares desde la década de los 50

4. Agradecemos los atinados comentarios de Pati Soria para que este documento fuera más entendible.

5. Profesor Invitado en el Instituto de Neurociencias y Coasesor Externo de la EAI.

6. Doctorante en la UNAM y Asesor Externo de la EAI.

7. ExDirectora General de la EAI

del milenio pasado. Aunque su programación era muy limitada, la transmisión de los programas logró hacer que muchas familias, familiares y amigos se reunieran para ver los programas. Los cuentos, las telenovelas y los noticieros empezaron a convertirse en tema de plática cotidiana. En algunas casas de ese entonces había *una* televisión, la familia y cercanos se congregaban en torno a ella y mientras se transmitía el programa todos los asistentes guardaban silencio, “unidos” por el programa. El tiempo de los comerciales servía para ir al baño, toser, ir a la cocina por algún alimento o bebida e, independientemente de dónde anduvieran los prófugos, el grito siempre ocurría: ¡Córrele, ya empezó"! Los ausentes se incorporaban en silencio a esa pequeña comunidad y con gran interés, observaban y compartían lo que ocurría. Hoy podemos afirmar que la imprenta, el telégrafo, el teléfono, la radio, la televisión y muchos otros inventos han servido para estrechar las relaciones interpersonales y con ello, facilitar el desarrollo psicológico de los seres humanos.

Desde los años 90 del siglo pasado, ante la aparición de la internet surgieron las mismas voces pesimistas: ¡La internet es una amenaza para la humanidad! En esos momentos había una doble expectativa. Una de ellas confiaba en que al estar disponible el conocimiento para todos, ésa sería una vía de desarrollo nunca antes vista. Los pesimistas (Sartori, 1998; Simone, 2001, entre muchos otros) consideraron que se trataba de una involución (retraso). Los debates surgidos desde ese entonces siguen su marcha aunque cada vez con menor número de seguidores de la primera opción que ahora se confunde con la segunda dada la aparición de los grandes genios: Microsoft, Facebook y todas sus derivaciones que en la actualidad son miles y, según vemos, no tiene fin. Desde hace dos décadas, la tecnología con mucho ha rebasado el desarrollo humanístico.

El desarrollo tecnológico ha permitido que el ser humano ahora cuente con edificios, computadoras, máquinas y muchos dispositivos que son amigables e inteligentes y esto nos parece digno de analizar para poder conocer las implicaciones que tienen en el ser humano. Revisemos algunas aristas del fenómeno.

Los sistemas amigables

La primer vez que se empleó esta expresión fue casi en el límite del segundo milenio. Llamaba la atención el término porque daba la impresión de que todo se facilitaría. Si así era, ¿por qué los manuales de los nuevos software cada vez eran más voluminosos, costosos y diversos? Además, estaban escritos con innumerables errores de redacción que los hacían indescifrables. Era obvio que quienes escribían esos materiales sólo eran tecnólogos, no sabía redactar. A partir de algunas amargas experiencias con esos programas “amigables”, casi por *default* muchas personas empezamos a instalar todo en inglés. A pesar de las deficiencias idiomáticas, era más fácil seguir instrucciones en ese idioma que las elaboradas en español además de que los abundantes neologismos están en inglés (*backup, restore, forward, default, print, click, save, word, enter, key, link, DOS, password, select, paste, copy, reset, format, shutdown, font, bold, screen, and so on!*).

Posiblemente haya habido quejas de lo anterior ante los responsables pero en poco tiempo empezaron a vender computadoras con discos de instalación y esos sí eran amigables porque no había necesidad de leer los manuales. Era cuestión de sólo dar clicks y se instalaba todo para poder estar en la posibilidad de comprar en línea el novedoso software de Microsoft. Eso era más fácil y seguro, digamos, sí era amigable. De esa manera, si uno sabía operar de manera básica el Word y el Excel, las nuevas versiones facilitaban su uso.

Todo lo anterior nos llevó a sospechar un aspecto. ¿Qué tanto los sistemas amigables se elaboraban para incorporar a los analfabetas cibernéticos? Esta glamorosa expresión ha hecho estragos en varios países tercermundistas y en los que estamos en vías del desarrollo. Si la cantidad de analfabetas y analfabetas funcionales era muy grande, ahora había que acumular a los analfabetas cibernéticos y entonces, la cifra aumentó exorbitantemente. Sin embargo, gracias a la astucia de nuestros célebres tecnólogos, no de los estadistas, en la actualidad, muchísimos de los analfabetas cibernéticos ya no lo son pues usan laptops, tablets, Ipod, Ipad, y cuanto recurso existe en el primer mundo tecnológico. Esto, indudablemente, ha

ayudado a que la brecha intergeneracional se haga más estrecha pues las generaciones computacionales ya estaban rebasando a las generaciones pre-computacionales. Eso era insostenible.

En la actualidad, la tecnología es aceptada casi sin reparos, es buscada, adoptada, comprada y domesticada a las necesidades individuales, lo cual es un portento que ha dado mucha tranquilidad a todas las generaciones pre o postcomputacionales. Puede verse y palpase que dicha tecnología ha entrado por la puerta grande en ámbitos que antes eran totalmente distintos: educación, salud, servicios públicos, ciencias, actividades cotidianas, medios de difusión, literatura, artes, religión, diversión-entretimiento-ocio, empresas particulares, moda, transportación, transacciones nacionales e internacionales, en fin, nos parece que casi no existe reducto alguno en el que la tecnología no haya contribuido al bienestar de todas las personas. Estas son algunas de las buenas noticias que han llegado junto con otras nuevas preocupaciones que aquejan a la población mundial.

Los nuevos males

Dada nuestra formación como psicólogos, desde hace varios años hemos estado ocupados en analizar las ventajas y desventajas de los avances tecnológicos en muchas de sus expresiones. De manera inquietante consideramos que las múltiples y variadas actividades que desarrollan las personas de las nuevas generaciones con apoyo tecnológico tienen una o más de las siguientes características.

Periodos atencionales breves. Los juegos interactivos y muchas de las prácticas cotidianas de los integrantes de las nuevas generaciones (nos referimos a las personas que en la actualidad tienen 0 a 15 años) requieren de periodos atencionales sumamente breves y que se suceden con vertiginosa rapidez. Como en los viejos tiempos, los infantes, niños y jóvenes siempre quieren seguir jugando y por ello logran pasar dos, tres, cuatro o más horas diarias jugando y, como dicen en ciertos lugares, ¡no tienen llenadero! siempre quieren seguir jugando.

Casi cualquier persona puede considerar que divertirse es algo que contribuye a la salud de las personas, entonces ¿cuál es el problema que esto les genera? El problema es que estas actividades de esparcimiento son totalmente contrarias a las que se requieren para la formación personal pues éstas requieren periodos atencionales cada vez más largos. Pongamos por ejemplo algunas actividades de diversa índole, suponiendo que las personas se divierten cuando las realizan. ¿Cuánto tardamos en jugar un buen partido de ajedrez?, ¿Qué tiempo requiere leer un libro interesante?, ¿Cuánto tiempo pasamos hablando por teléfono con alguien que es importante para nosotros?, ¿Durante cuánto tiempo somos capaces de seguir bailando con nuestra pareja de la que estamos enamorados?

Otros tipos de actividades requieren de periodos atencionales relativamente más prolongados y constantes. Por ejemplo, ¿En qué tiempo un escultor puede crear una obra de arte que le satisfaga?, ¿Cuántas horas requiere invertir un proyectista para hacer los cálculos de una obra arquitectónica compleja?, ¿Cuántos días requiere un astrónomo observar para descubrir un nuevo fenómeno sideral?, ¿Cuántos cafés y cigarros deben consumirse antes de que el antropólogo pueda descubrir el significado de una estela maya?, ¿Qué tanto tiempo lleva a los especialistas poder dar una solución a la crisis monetaria de la Comunidad Europea?, ¿Qué lapso tienen las actividades necesarias para poder llevar a una persona a Marte?, ¿Cuántos segundos se requieren para poder obtener una buena cosecha de tomates?, ¿Qué tiempo se requiere para hacer frijoles puercos de acuerdo a la receta de la abuela?

Es muy posible que una o más de las actividades descritas en primer lugar no sean del interés personal y por tanto no sean parte de la diversión pero estamos seguros que alguna de las restantes sí es divertida y no es una actividad que se realice en un dos por tres. El logro de otras requiere de mucho tiempo, de periodos de atención largos, muy largos, entrecortados por la atención a otras actividades que irrumpen el gozo de quien las realiza. Un análisis que hace Sartori (1998) es la diferencia que hay entre la visión natural (icónica) y la alfabetizada. La primera ocurre cuando vemos una fotografía: no hay un orden o secuencia para observarla y, en tan-

to natural, es más “amigable” que la interacción que ocurre, por ejemplo, cuando se lee este texto. Haga la prueba. Aléjese de este texto, digamos, un metro. ¿Cuántos párrafos completos observa? Observará una hoja que contiene tres párrafos completos: uno grande y otro más pequeño. Pero si se observa la hoja (visión natural-icónica), no se lee.

La visión natural favorece la interrupción de los periodos atencionales largos y es parte sustancial de las “nuevas tecnologías” como una manera de hacer “amigable” la interacción. En cambio, la visión alfabética, desarrollada y auspiciada en las escuelas mediante el aprendizaje de la lectura, permite no sólo un cambio de visión sino de formas de pensamiento distintas: superficial vs reflexivo. La visión alfabética, en nuestra cultura occidental, requiere que la persona vea palabra por palabra, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, en este orden y sin *links* interruptores. Esto es, leer con secuencia y entender lo que está escrito. Si leyó este párrafo de esta forma, al menos tardó 20 segundos en hacerlo. ¿Cuánto tardó en observar esta hoja?

Otro aspecto a considerar es que la formación personal está regida por la perseverancia (logros a mediano y largo plazo), la claridad de metas, el compromiso con uno mismo, la responsabilidad con los demás, entre otros elementos. Los infantes, niños y jóvenes están siendo educados no *en* la tecnología, sino *por* ella. Soportan la escuela por obligación y solamente están esperando salir para poder usar su iphone, o ipad el cual los protege de la monserga de los adultos, es decir están siendo formados mediante la deformación, mal formación. Al final de cuentas, ¿también es formación?

De acuerdo a lo anterior, pareciera que las actividades que requieren periodos atencionales breves van en contra de la formación personal. Si esto es cierto, ¿cuál es la razón por la cual los adultos compramos productos tecnológicos que van en contra de la formación personal de los seres a los que más queremos?

Autoelección. La bondadosa tecnología ahora provee a las nuevas generaciones la gran posibilidad de autoelegir una actividad entre muchas otras. Puede elegirse uno de los más de 100 canales que transmiten pro-

gramas las 24 horas del día, puede elegirse en qué momento se abandona un programa para atender una llamada de teléfono fijo o celular, puede elegirse qué canción escuchar mientras se habla o chatea con otra persona que está a varios o cientos de kilómetros, puede elegirse el partido de fútbol, beisbol, básquet o cualquier otro deporte, mientras se hace la tarea, se ingiere una bolsa de papas acompañada de una coca cola y se mira soslayadamente si la tarántula que se tiene por mascota termina de matar al alacrán con el que la encerró. *Todo* está a disponibilidad del individuo, éste sólo tiene que elegir entre las diversas opciones y cuando se canse o decida repentinamente cambiar, lo hace a voluntad. El efecto es maravilloso: siempre se está en el lugar y haciendo la actividad que se prefiere.

El problema es que la formación personal va en un sentido contrario pues cada vez se requiere que la persona sea menos voluble y permanezca en la situación y actividad que en este caso es elegida por otros y que generalmente tienen una edad mayor que el infante, niño o adolescente. Esto ocurre con las labores en casa, con las clases escolares y en general con las actividades programadas por una institución llámese familia o escuela. El problema es aprender a seguir las actividades institucionales *versus* las autoelegidas.

Pero, ¿cuándo podemos emplear apropiadamente el término “autoelección”? ¿Un infante de dos meses de edad autoelige cuándo y dónde defecar?, ¿Un niño de 6 años autoelige llorar si su vecina lo golpea fuertemente?, ¿El adolescente enamorado autoelige si se enoja con su novia porque le dijo que era un baboso? Creemos que emplear el término autoelección es impropio en todos estos casos y lo es también cuando se habla de lo que hace una persona que está en formación. ¿Un infante puede autoelegir si se duerme más tarde de lo acostumbrado?, ¿Un niño puede autoelegir no seguir estudiando la primaria?, ¿Un adolescente puede autoelegir tomar las llaves del carro de su mamá para irse a dar la vuelta con sus amigos? Desde un punto de vista formativo, sólo puede autoelegirse algo cuando la persona conoce y asume las consecuencias de lo que haga. De acuerdo a esto, si el adolescente asume su responsabilidad de haber reprobado una asignatura porque decidió no asistir a una clase

sabiendo que podría reprobar, es un acto responsable autoelegido. Si el niño de tercero de primaria se levanta a pesar de sentirse con sueño para estar puntualmente en la escuela después de haberse desvelado viendo el *superbowl*, también es un acto responsable autoelegido. Y si el infante le dice a su mamá que le dé las amargas gotas contra la laringitis por haberse quedado jugando hasta tarde, es un acto que le ayudará a su formación como individuo responsable.

Desafortunadamente, la mayor parte de las actividades relacionadas a la tecnología actual, van en contra de la formación personal ya que la supuesta autoelección, *no* es tal pues el infante, el niño y el adolescente simplemente siguen sus deseos inmediatos y en este aspecto, cada vez se alejan más del aspecto autoformativo. Como dicen en muchos lugares: parecen chivos sin mecate.

Inmediatez. Otra de las grandes ventajas de la tecnología es que los resultados de las acciones del individuo son inmediatos. En cuanto se apachurra un botón se cambia el canal, el programa, la imagen, se envía mi mensaje, se cuelga o se prende el teléfono, se hace el cargo para descargar inmediatamente el juego, película, software o aplicación que se necesita. Todo al instante, independientemente de que el sitio en el que se compre esté en este u otro continente, sea país, ciudad, pueblo, ranchería o establo. Todo al momento, al igual que la *fast food* (¿*fat food*?). Cuando el infante, niño o adolescente quiere algo, es necesario responder con la misma eficacia: ¡al momento! Sólo que en los salones nada más hay uno o dos adultos para atender a más de 10, 20 ó 30 alumnos. ¿Qué adulto –sea padre o maestro- puede responder con tal eficacia inmediata a cualquier necesidad que el infante, niño o adolescente tenga? Y sobre todo, ¿Qué eficacia se puede tener cuando se atiende simultáneamente a 10, 20, 30 o más infantes, niños o adolescentes? Esto, los hace cuestionar si la inmediatez que brinda la tecnología es formativa para el ser humano.

Nuestro cuestionamiento es acorde con las enseñanzas de los sabios de todas las culturas: “La paciencia es árbol de raíces muy amargas pero de frutos muy dulces” dicen los chinos y los dichos populares lo confirman. Sin embargo un hecho que nos sorprende es observar cómo, cuando la

computadora tarda en reaccionar (¿4,5 segundos?), nos impacientamos, cuando todavía hace 20 años esperábamos con anhelo y resignación durante semanas la carta deseada. Los infantes, niños y jóvenes actuales no saben esperar. Exigen respuestas inmediatas... ¿Van a sufrir cuando tengan que aprender a ser pacientes?

Baja tolerancia a la frustración. En la psicología este término (aunque es incorrecto porque debería ser “poca tolerancia”) se ha usado para nominar el problema que algunas personas tienen cuando no pueden conseguir lo que desean. La respuesta emocional generalmente es de ira (también llamado a veces berrinche o enojo) y el problema para los adultos es que ocurre en situaciones que resultan muy abochornantes: reuniones familiares, de negocios, en la escuela, en el súper, en la iglesia, en el avión, ¡en todo lugar! Infantes, niños, adolescentes, adultos y ancianos berrinchudos siempre han existido pero en los tiempos modernos parecen proliferar. ¿Esto tendrá alguna relación con las características que requiere el empleo de la tecnología? Algunos consideran que sí, la mayor parte de las personas creen que son fenómenos colaterales y producto de la precocidad de las nuevas generaciones que dicen, son más inteligentes que las anteriores.

La poca tolerancia (“mecha corta”) aunque es mal vista, en la actualidad puede confundirse socialmente con el empleo enérgico de la autoridad, la asertividad o la firmeza de principios. De esta forma, nuestra sociedad tiende a menospreciar o a sobrevalorar la poca tolerancia que, desde un punto de vista psicológico, indica una formación personal propia de un infante, de un niño malcriado o de un adolescente desenfrenado. La falta de control emotivo ante la frustración es un problema formativo que puede estar siendo auspiciado por el empleo desmedido de la tecnología actual.

La supuesta autoelección consiste en: “yo *escojo* este programa para jugar; espero terminarlo sin interrupciones; se descompone la máquina, se va la luz o mamá me dice que ya nos tenemos que ir al dentista y el berrinche no se hace esperar”. Esto es muy común incluso en jóvenes mayores de 14 años.

Estar en todo y en nada. El término de *monitoreo* (Comstock & Scharrer, 2001) se empleó para denotar la actividad de muchos niños y adolescentes que realizan diversas actividades en forma simultánea y aparentan estar en todo y ser más inteligentes que los adultos que los rodean y tratan de enseñarles algo. Dichos autores documentan que en realidad el monitoreo consiste en aparentar que están en todo pero en realidad no están en nada ya que las actividades en las que se involucran se refieren al *aquí y ahora*, digamos que son evanescentes y no importa si se pone atención a cosas diferentes sucesivamente porque siempre dan la apariencia de estar en el presente y enterados de lo que ocurre. Imaginemos que un niño de cuarto grado ve un partido en la televisión, escucha música, atiende al celular, responde a un mensaje en el facebook, hace la tarea, come agradablemente una hamburguesa con papas y refresco, y está viendo su contador personal de un juego multiinteractivo con amigos de Corea, Australia, EUA, Argentina y Senegal. ¡Esto lo convierte en un genio cibernético! Sus padres y sus maestros no son capaces de esta multiactividad ya que algunos de ellos no son capaces siquiera de hablar por teléfono y simultáneamente atender a quien les habla en casa.

Después de las dos, tres o cuatro horas de multitarea, los nuevos infantes, niños y adolescentes han visto, oído, comido, leído, hablado con muchas personas, han tenido experiencias múltiples y variadas y todo ello parece darles un toque distinto, moderno, actual, tecnológico, globalizador y, supuestamente, es indicador del gran triunfo que tendrán en la sociedad.

¿Será posible dicho éxito cuando su formación ha consistido de periodos atencionales breves, “autoelecciones”, efectos inmediatos, poca tolerancia a la frustración y atendidos por sistemas amigables?

Hagamos una prueba. Sería muy interesante llevar al hijo, tan inteligente, a disfrutar el atardecer (o a cualquier otra actividad que requiera justo lo contrario de las actitudes que le pide o le fomenta la tecnología). El resultado... ¿cuál sería?

El aislamiento social. Esto no es un oximorón⁸, es una realidad cotidiana. Gracias a la tecnología, cada vez más, el individuo para sentirse a gusto, ser productivo y eficaz, necesita estar más aislado de los demás. La persona que va en el metro, junto con cientos de personas más, responde al celular y se aísla de los demás. En la comida familiar, suena el celular y éste es atendido inmediatamente, dejando de lado a la familia y a la comida. El ejecutivo que está en junta del Consejo Empresarial interrumpe su participación ante una llamada urgente de una persona de su total confianza. El niño que espera ser atendido por el médico en el consultorio, deja de prestar atención a su madre porque le llama su amiga de la escuela. El adolescente se encierra solo en su cuarto para reunirse con todos sus amigos internacionales con quienes mantiene una relación cercana mediante el facebook. Tales amigos son personas a las que sus padres no conocen ni remotamente y que también desconocen lo que se dicen entre ellos. Este mundo de individualidad social es otra característica generada a partir del empleo de la tecnología, de la cual no se puede prescindir y por ello, los adultos la proporcionamos a manos llenas a pesar del costo que tienen. Algunos adultos equivocadamente tratan de dar, o dan, todo aquello de lo que ellos estuvieron privados. Curiosamente, los adultos a los que nos referimos, vivieron en una familia unida y si son tan viejos como uno de los autores de este escrito, vivieron en una casa donde había una televisión, un teléfono, no había computadoras y los juegos se realizaban en compañía de los niños de la cuadra. Esas actividades ayudaban al individuo a socializarse presencialmente con sus semejantes. La tecnología actual brinda a manos llenas todo lo contrario.

La exquizez tecnológica ahora permite que con el teléfono se pueda ver la internet, el correo electrónico, escuchar música, tomar fotografías o un video, hacer transferencias bancarias, comprar boletos, imprimir pases de abordar, comprar cualquier tipo de objeto en cualquier parte del

8. Este término significa que dos palabras que son antagónicas, se emplean para denotar algo diferente. Un ejemplo es el cumpleaños que puede ser triste-feliz. Triste porque se es un año más viejo pero feliz porque implica la reunión de los familiares y amigos queridos (cualquier coincidencia con la vida real es meramente una casualidad).

mundo y programar nuestra vida en las próximas 24 horas pero todo esto ocurre en la soledad del hombre-máquina. Cualquiera de las actividades antes mencionadas, hasta hace pocos años, requerían de la interacción con al menos otra persona más y, obviamente se realizaban en mucho más tiempo. Tiempo que ahora se dedica precisamente a la interacción del hombre con la máquina, pasando a segundo lugar la interacción de la persona con otra persona. Desde nuestro punto de vista, psicológicamente, parece no haber evolución dado que todas las interacciones ocurren bajo el criterio del “aquí y ahora” que es característico de los niveles psicológicos primarios.

Históricamente, el sedentarismo facilitó que el ser humano progresara pues ante el cambio de circunstancias se tuvo la oportunidad de generar nuevas funciones psicológicas ya que había que planear el consumo de alimentos, la conservación del agua potable, entre muchas otras similares. Las nuevas relaciones de intercambio (comercio) y contabilidad requirieron que el ser humano generara no sólo nuevas palabras sino también sistemas numéricos más amplios hasta llegar al concepto de *infinito*. Esto, sin lugar a dudas fue benéfico para la humanidad. ¿El sedentarismo que observamos en infantes, niños y adolescentes hoy en día, auspicia nuevas formas de funcionamiento psicológico? Hasta donde sabemos y de acuerdo a los datos obtenidos en investigaciones recientes (Varela, Mojardín, Larios, Lizalde, González, Hernández, González, Martínez, Nava, Olmedo, Puerta y Urquidez, 2011; Varela, Nava, Larios Villa, Mojardín Heráldez, Urquidez y Rodelo, 2012; Urquidez, Mojardín Heráldez y Varela, 2012; Varela, 2012a; Varela, 2012b), tenemos la sospecha de que las cosas son al revés, esto es, que el sedentarismo ocasionado por la tecnología va contra la evolución de la humanidad.

Cosmopolis (2012) es una película dirigida por David Cronenberg quien narra la vida de Eric Packer (protagonizado por Robert Pattinson), el chico de oro de las altas finanzas quien también vive en su limusina blanca y desde ahí pretende realizar actividades que van contra las circunstancias del momento. Ante estos ejemplos “de película”, vale la pena preguntarnos: ¿Qué tanto tiempo diariamente nuestros hijos interactúan

en casa con las personas que viven con él? ¿Involuntariamente somos parte de casos extremos de sedentarismo-aislacional? Es posible que debido al uso de la tecnología, particularmente el que efectúan las generaciones postcomputacionales (infantes, niños y adolescentes), se evidencie claramente el oximorón: para estar *in* virtual, deben estar *out* de la interacción social-personal.

Siguiendo lo anterior, diversos estudios (por ejemplo, Fuentes, 2013) exponen que la interacción virtual con otros, aunada a la distracción constante, puede llevar a que en términos sociales, las personas sean menos responsivas (menos sensibles) a situaciones relacionadas con el otro de carne y hueso (con quien vive) y posiblemente menos solidarias, empáticas y colaboradoras. En algunos casos que conocemos personalmente, se trata de jóvenes entre 16 y 20 años que llegan a extremos graves: salen sólo ocasionalmente de su casa y estando en ella no salen de su recámara ni para comer pues la madre les lleva comida, o bien, a horas inciertas, –desconocidas– para los padres, ellos bajan subrepticamente a tomar algunos alimentos y subirlos a su lugar “de trabajo”. Lo curioso es que en estos casos el avance fue sutil, como ocurre en las enfermedades que se desarrollan silenciosamente, y ocurre de manera “progresiva, degenerativa, irreversible y mortal”.

Esto *no* forma parte de las metas de la EAI y, suponemos, tampoco de los padres de familia responsables y comprometidos con la formación activa e integral de sus hijos.

Aquí y ahora *versus* la planeación. Una práctica usual, anterior a los teléfonos celulares era el mantenimiento de compromisos a corto, mediano y largo plazo. Así, los amigos, familiares, compañeros o conocidos planeaban encontrarse en algún lugar después de 5, 10, 30, 60 minutos, dos horas, un día, una semana, un mes o un año. Ese tiempo podía transcurrir sin ningún nuevo aviso y las personas volvían a encontrarse. Hoy en día, la mayor parte de las personas de todos los estratos etarios, se sienten desprotegidas cuando olvidan su celular o cuando se les acaba la pila de sus modernos e inteligentes aparatos pues creen que “están desconectados” del mundo al no poder actuar ante lo inmediato que se presente en su

vida. A esta situación ya se le ha dado el estatus de fobia al no tener consigo el teléfono celular. Se le ha nominado “nomofobia”, que es la abreviación de la expresión inglesa *no mobile-phone phobia*. Un estudio elaborado en el Reino Unido señala que más del 50% de usuarios de ese país, puede padecer esta fobia por no tener crédito, batería descargada, señal baja u olvido del teléfono (King, Valença & Nardi, 2010). Desafortunadamente, de esto puede dar cuenta cualquier profesor de la EAI que haya ido a algún paseo o viaje didácticos con los alumnos de secundaria.

Costo económico. Comprar una laptop, tablet, Ipod o Ipad y un teléfono con todos los adelantos tecnológicos cada vez es más barato y por ello se cree falsamente que no es costoso. Esto es cierto si sólo se repara en el pago que se realiza para su adquisición pero a ello hay que agregarle los siguientes gastos que, como los hijos, son de por vida: conexión inalámbrica, antivirus, software adicional, mantenimiento, accesorios para expandir la memoria, compra de itunes y demás monerías, audífonos, conectores, convertidores y, -no hay que olvidarlo- la corriente eléctrica necesaria, cada vez más frecuente, para recargar la batería. Una vez que se haya hecho el cálculo, hay que multiplicar este costo por el número de aparatos que usan todos los miembros de la familia. Seguramente el gasto es posible dado que en casa ya existen todos esos aparatos pero podría invertirse esa cantidad de dinero en otras actividades que ayuden a la formación personal de cada miembro de la familia, por ejemplo, inscripción en clases para desarrollar algún talento o gusto especial de los hijos, en unas vacaciones en familia. Todo es cuestión de prioridades: así como hay familias para las cuales es imprescindible traer auto último modelo y cambiarlo cada año, hay quienes están dispuestos a poner todo lo demás en segundo lugar y gastar hasta lo que no tienen en tecnología de última generación.

El mito del cuidado de la ecología. Hace años un colega, amante de la tecnología, dijo que era preferible leer un libro en la compu ya que eso evitaba la impresión y el empleo de papel y que con ello se cuidaba el medio ambiente. En ese momento pareció correcta la afirmación pero había algo que no tenía mucho sentido. Después de varios años, sabemos que “sólo en Estados Unidos se compran alrededor de 22 millones de computadoras

cada año y se estima que la disposición mundial de computadoras y sus periféricos podría alcanzar al menos 150 millones de unidades al año a una tasa de crecimiento del 16% quinquenal. Además, una computadora, contiene en promedio nueve sustancias químicas tóxicas, desde plomo y arsénico hasta cobalto, cadmio y mercurio. La mitad de cualquier teléfono celular está hecha de plástico. El resto se reparte entre cobre, vidrio, litio, hierro, carbono y un sin fin de metales como oro, plata y paladio. Por calentamiento intenso se producen humos tóxicos de plomo, arsénico, trióxido de amonio, polibromados (PBBs)". Sabemos muy poco de química pero parece que el cuidado ecológico es algo que a los fabricantes de equipos informáticos es algo que no les interesa a pesar de sus programas para el "cuidado de la naturaleza". No descartamos la posibilidad de que estemos equivocados pero los datos que conocemos superficialmente respecto a los desechos tecnológicos son preocupantes.

Algunos de los problemas derivados. De acuerdo a nuestra experiencia en el campo de la educación, desde la década de los 90 del milenio anterior con preocupación empezamos a notar que los casos del mal llamado "síndrome de deficiencia de atención e hiperactividad" iba en aumento alarmante. Lo mismo ocurría con la dislexia, después –ya en los inicios de este nuevo milenio- se fueron acumulando numerosos casos de obesidad infantil, problemas de coordinación motriz gruesa y fina. A estos se han agregado los problemas de epilepsia (Informe FEEN sobre la epilepsia en España, s. f.). De acuerdo a este reporte, entre 1998 y 2001 los casos de epilepsia se incrementaron en un 100% (op. cit., p. 20) y los de mayor frecuencia han sido personas cuya edad fluctúa entre 1 y 14 años (ibídem, p. 2). Otro caso notorio es que "en los últimos veinte años la incidencia de la tendinitis ha aumentado significativamente, sin que sea patrimonio exclusivo de los deportistas. Sedentarios que adoptan bruscamente un determinado trabajo muscular no habitual, producirán un estrés sobre un tendón relativamente frágil, no entrenado, provocando lesión." (Fisiopatología, diagnóstico y tratamiento de las tendinitis, s. f.) ¿Puede achacarse esto al uso excesivo de los dedos pulgares para jugar mediante teclados y el empleo durante tiempos prolongados del *mouse*? Otras

afecciones que van a la alza son las relacionadas a la vista (¿debido a la lectura en pantalla?) y a la columna vertebral (¿posición ante computadora y juegos?). Para rematar, consideremos una frase, lamentablemente ya famosa que dice: “La forma segura de quemar la comida es que te metas sólo un *minutito* al facebook”.

Contra la teoría darwiniana. Hace relativamente pocos días nos percatamos de otra característica implícita en las interacciones de las personas con la tecnología de punta. Las nuevas aplicaciones *no* requieren del uso natural-evolucionado del dedo pulgar que en el ser humano es completamente oponible a los otros cuatro dedos. Este “pequeño” detalle anatómico-fisiológico es producto de una evolución mayor pues gracias al pulgar se pueden manipular objetos. Nótese que el término *manipular* es una palabra derivada de mano por lo que su uso correcto sólo puede hacerse cuando las cosas que se hacen se efectúan mediante una o dos manos. Tal es el caso en el acto de dibujar, moldear barro, hacer flechas o cualquier otra herramienta, escribir a mano, manejar un automóvil, maquillarse, lavarse los dientes, abrochar botones, llevar los cubiertos a la boca, levantar la copa de vino para ingerirlo, anudar las agujetas, entre muchas otras actividades cotidianas y que por eso pasan desapercibidas. Pero dicha manipulación *no* ocurre cuando se “escribe” mediante el teclado (sólo se aprietan teclas), se arrastran objetos virtuales en la pantalla de los teléfonos inteligentes, de las tablets, de los Ipod, Ipad y demás “adelantos” tecnológicos algunos de los cuales observamos admirados-incrédulos en los programas de televisión extranjera (por ejemplo, las pantallas virtuales que usan los aventajadísimos investigadores del CSI).

Estos aspectos auguran que el ser humano, voraz consumidor de las novedades tecnológicas, en pasos agigantados está dejando de usar el dedo oponible –pulgar- y esto, puede observarse fácilmente en todos los nuevos juguetes que se regalan a manos llenas en navidad, a los infantes, niños y adolescentes de todos los estratos sociales. Slim está feliz pues, de acuerdo a un cálculo modesto, en las pasadas fechas decembrinas se embolsó por lo menos 10,000 millones de pesos sólo en México.

Hoy en día, los neonatos, infantes, niños y adolescentes pueden pintar, dibujar, ver fotografías, archivos, conectarse a internet, hablar por skype, etc., gracias al simple deslizamiento de sus dedos pulgares, mismos que ya no son usados para aprehender, coger, agarrar, tomar, operar, trabajar o propiamente dicho, *manipular*, como se hace cuando se coge una crayola, pincel, plumín, plumón, gis, lápiz, pluma, bolígrafo (nombre interesante ya que es descriptivo de su función y de la actividad que realiza el que lo manipula), cincel, martillo, pinza, escoba, abrir un libro o cuaderno cualquiera, lanzar la pelota de beisbol-basquetbol-voleybol-tennis o la garrocha-disco-jabalina-arco-palo de golf, equitación, nadar, coger artículos diversos en el supermercado, caminar apoyándose en el bastón, quitarse las gafas, mover las cobijas para acostarse o levantarse, prender un cigarro, arrancarse una costra de la rodilla, entre tantísimas otras actividades que parece “están a la baja” gracias a la maravillosa tecnología inteligente.

Alternativas para el desarrollo psicológico

Entendemos que todo lo anterior puede parecer pesimista, catastrofista, retrógrado, emisario del pasado y clásico de adultos o ancianos de la tercer (¿cuarta?) edad pero lo importante es pensar en distintas posibilidades que realmente ayuden al desarrollo de nuestros hijos-alumnos, contrarrestando el posible daño que puede estar causando la tecnología actual. Con este propósito se delinean los siguientes principios y prácticas concretas.

Una regla de la abuela. Un principio básico en la educación que los adultos proporcionan a los menores es: *no volver a ayudar al aprendiz en algo que ya puede hacer por sí solo*. Esta regla empleada por personas no versadas en psicología contiene una sabia recomendación que, desde los inicios de la EAI, siempre se ha tratado de usar pues garantiza que la persona se forme sin proteccionismo ni desamparo, justo en la línea media y que favorece el desarrollo individual de la persona, independientemente de la edad que tenga. Un ejemplo que desde la década de los 70 es usual para explicar esta regla es el relativo a la enseñanza del anudamiento de las agujetas. Cuando un adulto enseña a un niño cómo hacer el nudo de las agujetas, en primer lugar, hablando en voz alta, debe modelar (mos-

trar) cómo se enlazan las dos puntas de la agujeta: una por arriba, la otra por abajo y luego, jalar ambos extremos hasta que se una el nudo, sin apretar demasiado para que a la larga no sea molesto el amarre. Un vez que lo hizo el adulto y lo observó el niño, el adulto desanuda todo y deja las puntas separadas para que el aprendiz ahora lo haga por sí sólo. Es común que el niño cometa algunos errores que el adulto, atento en todo momento, indique si lo que se está haciendo es correcto o no. Esta acción debe repetirse *hasta* que el niño lo pueda hacer rápidamente y en forma precisa. Cuando esto ocurre, se está en posibilidad de avanzar al segundo paso, esto es, cuando el niño haya logrado hacer el primer enlace, ahora el adulto hace el segundo y tercer enlace en cada extremo de la agujeta. Hecho esto, el adulto detiene su acción y pide al niño que lo haga él sólo desde el principio, esto es, sin que exista ningún enlace entre los dos extremos de la agujeta. Lo más seguro es que el niño avanzará sin problema hasta el punto ya aprendido (primer enlace) y a partir de aquí, el adulto vuelve a atender con cuidado que se hagan los siguientes enlaces (segundo y tercero) en cada extremo. El adulto va indicando al niño si su acción es correcta o bien, le dice cómo hacerlo correctamente. En caso necesario, el adulto vuelve a decir en voz alta lo que está haciendo y pide al niño que observe con cuidado cómo se hace. El adulto sigue este procedimiento hasta completar el anudamiento de las agujetas. Si el procedimiento es correctamente usado, el niño será capaz de anudarse por sí solo las agujetas.

Reflexionando en lo anterior, el adulto siguió la *Grandmother's rule*, no volver a ayudar al aprendiz en algo que ya puede hacer por sí solo.

Para el uso de la tecnología es recomendable que los adultos (padres de familia, familiares, amigos y maestros) sigan la misma regla lo cual implica dejar que el aprendiz haga uso de la tecnología cuando él pueda hacer por sí mismo lo que la tecnología “inteligente” puede hacer. Si se sigue esta regla, en caso de que la máquina inteligente se equivoque, el niño podrá detectar el problema, arreglarlo y si no puede, podrá hacerlo por sí mismo sin la “ayuda” de la aparatología moderna. Esto quiere decir que cuando el niño sepa dibujar con precisión las letras, estará en posibilidad de usar el teclado para escribir. Cuando sepa y entienda la lógica de las

tablas de multiplicación, basada en el sistema decimal, podrá emplear la calculadora de su teléfono o compu. Cuando sea capaz de ordenar alfabéticamente palabras diversas con alto grado de complejidad, podrá emplear los diccionarios que tienen todos los aparatos tecnológicos modernos. En general, cuando la persona (infante, niño, adolescente) sea capaz por sí misma de hacer algo, es momento en el que puede emplear la tecnología exclusiva y específicamente para eso que el infante, niño o adolescente ya puede hacer por sí solo. Esto facilitará que esa persona use a la tecnología y no que la tecnología use a la persona mediante sus sistemas “amigables”.

Es muy importante que en cualquier caso, los padres de familia regulen el tiempo y momentos en los que el hijo puede usar la tecnología sea para aprender como para diversión. Antes de emprender cualquier acción, recomendamos enfáticamente que los padres, preferente ambos, se pongan de acuerdo previa y claramente para establecer los días-horarios en los que el hijo podrá hacer uso de la tecnología, de acuerdo a las actividades cotidianas de padres e hijos. En un momento posterior, *acordar* personalmente con el hijo los horarios. Seguramente el hijo tendrá un punto de vista diferente pero el criterio que debe normar el acuerdo entre padres e hijo es la formación personal e intelectual. Esta formación personal debe favorecer, sobre todo, las interacciones presenciales del hijo con amigos, familiares o ambos.

Adquisición de tecnología que:

a) requiera largos periodos atencionales. En la primera parte de este escrito se hizo referencia a las características que perjudican, limitan u obstruyen el desarrollo psicológico y por ello, la responsabilidad de los adultos consiste en encontrar, seleccionar y si es posible, adquirir y *crear* software y juguetes que requieran de la atención constante durante periodos cada vez más prolongados. Los alumnos, padres de familia, maestros y directivos de la EAI en repetidas ocasiones, a lo largo de sus 40 años de vida han demostrado su capacidad creativa. ¿Qué tal si ahora la comunidad se vuelca en la adquisición y creación de software que facilite la formación individual que no tenga las características que parecen no ser benéficas biológica y psicológicamente? Por ejemplo, podríamos pensar cómo nos

puede ayudar la tecnología para jugar damas chinas, lotería, canicas, yoyo, parkasé o dominó. Si el hijo se distrae en estos juegos interactivos estando en compañía de otras personas, fácilmente podría perder. Lo mismo pasa con un programa de televisión o película que no consiste en la repetición ordinaria de actividades cotidianas y trilladas (como lo son las telenovelas, *soap opera*, series y demás lindezas televisadas). Otras actividades interesantes en las que se puede pensar para crear tecnología de apoyo que permita mayor formación de habilidades físicas y psicológicas son los juegos del bebeleche, básquetbol, voleybol, fútbol, ping-pong, el futbolito de mesa, la siembra de hortaliza, el cuidado de una mascota, el ordenamiento de libros en casa o en la biblioteca escolar, la lectura de un libro, escribir una nota o carta a la persona amada, dejar un recado de agradecimiento a alguien que benefició a alguien, conducir bicicleta sin apoyar las manos en el manubrio, saltar uno o dos metros con el skateboard, atinarle a las dos pelotas del billar, hablar por teléfono con la niña o niño que se considera importante, realizar la tarea que pidió un maestro exigente, apagar todas las velas del pastel de cumpleaños, bajar y subir las escaleras a las que no estamos acostumbrados debido a la altura de los escalones o a lo largo de los peldaños, entre muchas otras actividades.

En términos generales, pueden considerarse dos aspectos. El primero es la búsqueda y adquisición de software educativo (a veces se vende como “material didáctico”) que facilite la superación y, por otro lado, la creación de software que simule o sustituya formativamente los juegos que todos jugamos cuando éramos niños y que requerían de la participación presencial de al menos dos personas.

b) promueva nuevas y diversas formas de interacción. La mayor parte de los juegos interactivos actuales requieren de actos repetitivos y ello simplemente es un ejercicio de memorización *rutinaria*, también llamada *mecanizada*, *automática*, *inconsciente* o, coloquialmente “*de perico*”, pero desafortunadamente muy atractiva para los niños que son seducidos por ese tipo de actividades en los que se creen muy inteligentes ante el asombro de los adultos que fueron los que les regalaron dichos artefactos amiga-

bles. En realidad, si se analizan con cuidado, dichos juegos sólo consisten de acciones repetitivas, requieren de gran agilidad de los dedos (¿tecnología literalmente *digital*?), sin emplear la importantísima función evolutiva del dedo pulgar. Por ello, nuestra recomendación es que los adultos (padres de familia, maestros) busquen, compren y promuevan el empleo de juguetes como el mecano, laboratorios escolares, construcción de *mobile*, rompecabezas, memoramas y muchos más (dos recomendaciones especiales pueden encontrarse en www.setgame.com y <http://www.ravensburger.com/es/start/index.html>).

c) requiera diversos niveles de motricidad (gruesa) sea corporal para mejorar el equilibrio, el movimiento coordinado de extremidades para correr, saltar, o bien para mejorar las actividades *finas* de dibujar, pasar páginas sin mojar los dedos, esculpir, modelar, escribir, lanzar o patear una pelota teniendo como objetivo un lugar cada vez más pequeño, caminar-saltar o correr de acuerdo a un ritmo que gradualmente se va haciendo más complejo y simultáneamente, de acuerdo a las habilidades que tiene el aprendiz, marcar con una o las dos manos el ritmo, entre muchas otras actividades.

Como anotación final, es importante enfatizar que la tecnología *per se* no es contraproducente para el avance psicológico de la humanidad, el gran problema es la forma masiva, comercial, acrítica e irreflexiva en que se usa actualmente por las generaciones pre y post-computacionales.

A lo anterior y de manera realmente innovadora, habría que pensar en la creación de software que requiera y facilite el aprendizaje en todas las modalidades sensoriales (visión, audición, tacto, gusto, odoración, equilibrio, noción del tiempo y sinestesia).

Finalmente, dado que los inventores-creadores de tecnología (teléfono, reloj, mapas, calculadora, GPS, etc.) generalmente no advierten las consecuencias psicológicas o sociales de sus aportaciones a la humanidad dado que su interés no es formativo, consideramos que una gran responsabilidad compartida entre los padres de familia, los maestros y autoridades escolares es la producción de software que tenga todas las características formativas, descritas en los incisos anteriores. La EAI ha sido y es

precursora de muchas prácticas educativas intra y extramuros que han favorecido el desarrollo personal de los integrantes de dicha institución sean parte del personal, padres de familia o alumnos. Podemos seguir haciéndolo y de la misma forma: pensando en la creación de *un mundo al revés*, como lo concibió José Agustín Goytisolo en Barcelona, en 1928.

18. LECTURA EN CASA

Américo Ríos

Una manera de auspiciar la lectura en los alumnos en casa, es diseñando una estrategia que involucre actividades compartidas por padres y profesores. Por ejemplo, desde la actividad de biblioteca o de la clase de español, se puede establecer un programa que favorezca la lectura constante en los alumnos (libros, enciclopedias, revistas de difusión científica y otras formas de materiales escritos) fuera del ambiente escolar. Para hacer esto, es recomendable que el profesor tenga libros identificados que estén en un nivel de lectura distinto, mismos que puedan emplearse en los diferentes grados escolares. Para ello el profesor puede considerar cuatro elementos: 1) extensión de la lectura, 2) tamaño de la tipografía o letra, 3) presencia de ilustraciones y 4) vocabulario empleado. En ese sentido, los libros o lecturas para los alumnos de grados iniciales deben ser de una extensión más corta que las lecturas para alumnos de primaria mayor o secundaria. En el mismo sentido, el tamaño de la letra debe irse haciendo más pequeño a medida que el alumno avanza de grado escolar. Las ilustraciones empleadas, para el caso de alumnos de primaria menor, debieran aparecer frecuentemente y a color, caso distinto para los alumnos de grados escolares más avanzados, ya que las ilustraciones pueden desvanecerse gradualmente además de presentarse en blanco y negro, hasta finalmente desaparecer de los textos. Por último, el vocabulario de los textos empleado para alumnos de primaria menor, debieran ser vocablos de uso muy frecuente,

y a medida que el grado escolar aumente, el vocabulario empleado puede ser más amplio. Un buen ejemplo de lecturas que incluya estas y otras características lo tiene la colección “El barco de vapor” editada por SM.

A continuación se presentan una serie de pasos que el profesor puede seguir para fomentar la lectura en casa, y con ello, una serie de habilidades necesarias que favorezcan el desarrollo psicológico y la formación del alumno. En términos generales, con la lectura constante, se pueden incrementar los periodos atencionales, la imaginación, el recuerdo, el conocimiento y uso de más palabras, entre otras.

- El profesor cita a los padres y explica la importancia de la lectura fuera de la escuela, en términos de la formación de su hijo(a). Paso seguido el profesor pide a los padres su colaboración para que establezcan una lectura diaria durante la cual su hijo(a) lea un pasaje de 60, 80, 100 o más palabras, dependiendo de la habilidad lectora de éste(a), misma que puede ser establecida con el apoyo del profesor. Una vez acordado lo anterior, se procede con lo siguiente.
- El profesor hace una reseña muy breve a sus alumnos de los títulos que estarán a su disposición con el objetivo de “engancharlos” en alguno de los materiales de lectura. Otra opción es que el profesor invite a alumnos de grados superiores que ya leyeron los títulos para que éstos hagan dicha reseña.
- El siguiente paso es que cada alumno seleccione tres títulos de su preferencia, esto con el objetivo de que algunos títulos sean más demandados, y ante la no disposición de un título el alumno tenga otras opciones. El profesor se asegurará de registrar el nombre del alumno y del título en préstamo.
- Una vez elegido el título, el alumno llevará a casa el libro y un calendario semanal (ver Tabla de lectura en casa que aparece al final de los pasos) en el que alguno de los padres escribirá cuántos minutos leyó éste(a) cada día. El Profesor debe establecer el día en que sus alumnos llevarán la Tabla de registro de lectura de tal manera que el Profesor lleve un registro sistemático del tiempo de lectura semanal de cada uno de sus alumnos.

- Cuando el alumno proceda a leer en casa, alguno de los padres registrará la hora de inicio y fin de la lectura. Pero lo más importante es que al final del tiempo de lectura, el padre o la madre le pregunte a su hijo(a) sobre lo que leyó. Las preguntas pueden ser sobre los personajes con el objetivo de que el hijo describa e imagine a éstos, sobre el escenario o contexto en el que se desarrolla la historia, sobre la historia misma, o sobre los rumbos que podría seguir ésta. Con ello, los padres tienen una manera de asegurarse que su hijo(a) esté comprendiendo lo que leyó.
- Una actividad adicional y sumamente importante es que al finalizar el título seleccionado, el alumno pueda realizar algunas de las siguientes actividades: 1) elaborar un dibujo que sea descriptivo de lo que leyó, 2) escribir una versión distinta del final de la historia, 3) escribir y actuar un *sketch* del título que leyó, 4) elaborar un *storyboard* que es un conjunto de dibujos presentados de forma secuencial que hacen alusión a los momentos más importantes de la historia. El presentar distintas posibilidades de actividades posteriores a la lectura está en función de que el alumno pueda elegir una de éstas, o proponer otras, con base en sus intereses y habilidades, además que con ellas se favorecerá la comprensión de lo leído. Como cereza en el pastel, el profesor puede establecer fechas a lo largo del ciclo escolar para que los alumnos presenten el título leído bajo una de las modalidades anteriores, de manera que los mismos alumnos sean los promotores de lo que leyeron.
- Como un motivador adicional, el profesor puede hacer una gráfica individual por alumno para que éste registre semanalmente sus minutos leídos cada semana. De manera paralela, el profesor puede establecer un criterio grupal como el siguiente: “Cuando entre todos acumulen 10,000 minutos de lectura en casa, podrán tener un privilegio especial”.

Tabla: Registro de lectura en casa

Estimados padres:

Registren por favor los minutos que su hijo(a) lee en casa cada día. Su hijo(a) debe traer esta tabla a la escuela cada _____ para sumar los minutos que está leyendo y favorecer así el hábito y el gusto por la lectura.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Hora Inicio: _____	Hora Inicio: _____	Hora Inicio: _____	Hora Inicio: _____	Hora Inicio: _____
Hora Fin: _____	Hora Fin: _____	Hora Fin: _____	Hora Fin: _____	Hora Fin: _____
Min. leídos: _____	Min. leídos: _____	Min. leídos: _____	Min. leídos: _____	Min. leídos: _____

19. USO DEL DICCIONARIO: CONOCIENDO EL SIGNIFICADO DE PALABRAS POLISÉMICAS

Américo Ríos

Usar el diccionario para determinar el significado de una palabra es más difícil de lo que un adulto puede suponer. En principio, la definición de un diccionario puede incluir palabras que el alumno no entiende. Por ejemplo, un diccionario puede definir *adhesivo* como *capaz de adherirse*. Es posible que muchos alumnos desconozcan el significado de adherirse. Por ello se recomienda seleccionar diccionarios escritos a un nivel apropiado para los alumnos. Éste debe tener definiciones claras y compuestas de palabras que sean de uso frecuente.

En segundo lugar, muchas palabras tienen más de un significado. Por ejemplo, la palabra *banco* puede significar: 1) asiento para varias personas 2) establecimiento público de crédito o 3) conjunto de peces. Los profesores no podemos dar por hecho que nuestros alumnos encontrarán el significado o la acepción adecuada para el caso específico que se trate. Para ello, se pueden elaborar ejercicios para que el alumno aprenda a determinar cuál de los diferentes significados (o entradas) enlistados para una palabra es apropiado. Los ejercicios iniciales deben estar limitados a palabras en las cuales las diferencias entre los significados sean bastante obvias. Por ejemplo, considérense los dos posibles significados de la palabra *retén*: 1) *Grupo de hombres o tropa acuartelados con objeto de prestar un*

servicio colectivo en caso de necesidad y 2) *Repuesto o provisión*. En la oración “En casa de mi abuela hay azúcar de retén”, el significado de retén en este enunciado es obvio, de manera que el alumno pueda discriminar cuál es la acepción correcta en esta oración.

Los profesores debemos alentar a los alumnos a buscar palabras desconocidas durante la lectura, sin embargo, no es recomendable requerir a los alumnos buscar muchas palabras de manera que la lectura llegue a ser tediosa. Buscar cada palabra desconocida hace una lectura muy laboriosa, lo cual puede ser un indicador de que el nivel de lectura no es el adecuado para ese alumno. Por otra parte, nunca consultar el significado de palabras desconocidas puede resultar en una lectura sin entendimiento para el alumno.

La decisión de si el significado de la palabra es importante depende del propósito del alumno para leer el texto o pasaje. Cuando se lee para aprender información novedosa, los alumnos deben buscar la mayoría de palabras desconocidas. Sin embargo, los alumnos no necesitan conocer todos los adjetivos o adverbios durante la lectura de placer o gusto. La identificación de cuándo es necesario buscar el significado de una palabra nueva es una habilidad importante y que usualmente no se enseña en las escuelas.

La estrategia básica cuando los alumnos desconozcan el significado de una palabra, es que continúen leyendo el párrafo en el cual aparece la palabra para ver si el contexto ayuda a aclarar el significado del término. Si el contexto no ayuda a dar idea del significado, que es lo más usual, entonces el alumno debe buscar la palabra en el diccionario y conocer sus diferentes acepciones, si las tiene, para identificar cuál de ellas es la pertinente, dado el uso que se le da a la palabra en la oración.

En este punto sería recomendable que el profesor hiciera varios ejercicios de palabras desconocidas que sean polisémicas, modelando la búsqueda de la palabra y la manera de identificar la acepción o significado correcto, pero también empleando contraejemplos en los que la acepción seleccionada por el profesor no sea pertinente. En este caso se espera que los alumnos señalen el error, además de argumentar por qué.

20. HACIA LA INDEPENDENCIA DEL ALUMNO: HÁBITOS DE ORGANIZACIÓN

Américo Ríos

Los objetivos de la educación básica son múltiples, demandantes y todos importantes. Por razones que no se comentarán en este apartado, dado que rebasan el propósito de éste, es común que algunas escuelas y padres de familia prioricen el desarrollo intelectual sobre otros objetivos como son los del desarrollo social, motriz-perceptual o artístico. Independientemente de si se priorizan todas las áreas de desarrollo en conjunto o no, un elemento que es común a todas ellas, y muchas veces descuidado, es la formación de la independencia del alumno, así como su organización personal. Una queja común de padres y profesores es que los hijos-alumnos son demasiado demandantes, dependientes y poco organizados. Una observación básica ante esto es si alguien le ha enseñado al hijo-alumno a ser autónomo y organizado.

Aunque se reconoce que hay padres y profesores que le dan importancia a esto, además de actuar en consecuencia, se considera que la independencia y organización del alumno debe ser un elemento a formar como uno de los objetivos que toda escuela debe auspiciar día a día. Para ello, se proponen algunas acciones tendientes a formar habilidades en este sentido, partiendo de las actividades cotidianas que se presentan en la escuela.

I. Estrategia básica para establecer actividades en el salón de clase tendientes a la formación de la independencia y organización personal

Las actividades propuestas para formar la autonomía y la organización del alumno en el salón de clase son un conjunto específico de comportamientos que realizará el alumno. A continuación se ilustra cómo establecer estas actividades. Cabe señalar que estos cinco pasos serán los mismos para implementar cada una de las actividades que más adelante se describirán.

Ejemplo del procedimiento general

Ingreso al salón

PASO 1: Explicar e involucrar a los alumnos

Analiza junto con tus alumnos las razones de la formación *antes* de ingresar al salón. Algunas de las razones que se pueden argumentar son: ingresar de forma ordenada, para tener un ingreso más rápido y sin empujones o accidentes. Adicionalmente se puede pedir a los alumnos que también ellos aporten argumentos, además de que se favorezca la participación de los alumnos, misma que permita enriquecer la actividad.

PASO 2: Especificar las conductas a realizar

Describir en orden las conductas específicas que se espera hagan los alumnos:

1. Fórmate en una de las dos filas que se harán en el pasillo a partir de la puerta de tu salón.
2. Deja un espacio suficiente entre el compañero que está frente a ti, de manera que no lo toques.
3. Mantén pies y manos quietas.
4. Usa un volumen de voz audible (sin gritar).
5. Entra al salón cuando el profesor dé la indicación.
6. Camina directamente hacia tu lugar o hacia el área que el profesor te diga.
7. Siéntate y guarda silencio para que estés atento(a) al inicio de la clase.

PASO 3: Práctica

1. Pide a tus alumnos que mencionen las conductas del procedimiento de formación.
 2. Modela el procedimiento de formación.
 3. Pasa a tres alumnos para modelar el procedimiento y pídele al resto de los alumnos que observen atentamente.
 4. Pasa a un grupo pequeño de alumnos (9 ó 10) para modelar el procedimiento.
 5. Pasa a todos los alumnos para practicar el procedimiento.
 6. Repite esto hasta que todos los alumnos ejecuten el procedimiento correctamente.
 7. Reconoce a los alumnos que cooperaron con la sesión de práctica y continúa la sesión con una breve actividad reforzante que reconozca la cooperación.
-

PASO 4: Monitoreo

Da la señal para que los alumnos inicien la formación.

Observa atentamente a tus alumnos. Elogia a los alumnos que completen el procedimiento correctamente y de manera independiente. Da recordatorios o inductores a los alumnos que hagan acciones incorrectas y retroalimenta con elogios específicos las conductas que son parte del procedimiento. Por ejemplo: “¡Genial! Micaelo y Lucas tienen un espacio entre ustedes” o “Jonás, Hilario y Úrsula recuerden que deben estar formados con manos y pies quietos”. Monitorea diariamente hasta que no sea necesario dar recordatorios. Posteriormente monitorea dos o tres veces a la semana y después disminuye gradualmente.

PASO 5: Revisión

Realiza una breve sesión de revisión dos o tres semanas después de que se estableció el procedimiento. Si se han presentado problemas, implementa una sesión de práctica, observa el procedimiento más cuidadosamente y retroalimenta de manera más frecuente. No des por sentado el procedimiento. Los alumnos necesitan recordatorios periódicos, correcciones y retroalimentación correspondiente que ayude a mantener un alto nivel de ejecución. Ocasionalmente elogia una buena ejecución. Por ejemplo, “Estoy realmente satisfecho(a) con la forma en que ustedes se han formado en las últimas tres semanas. Están siendo muy responsables e independientes. Me gustaría demostrarles mi reconocimiento dándoles 10 minutos de tiempo libre”.

Este procedimiento es muy importante porque determinará cómo procederán los alumnos. Si éstos entran de una manera ordenada al salón, la actividad puede iniciar rápida y eficientemente. Sin embargo, si los alumnos ingresan de manera desordenada y ruidosa, se tendrá que invertir tiempo (a veces ¡muchísimo!) en tratar de que los alumnos disminuyan su actividad para que la clase pueda iniciar. El procedimiento de ingreso está diseñado para facilitar la transición de aquellas actividades realizadas fuera del salón de clase, como educación física, clase de música, de arte o el recreo. Formar a los alumnos en la puerta del salón debe ser visto como un momento de preparación para reiniciar el trabajo en el salón. Asimismo el alumno debe aprender a disminuir su actividad (conversar en lugar de gritar, caminar versus correr, mantener manos y pies quietos en lugar de hacer movimientos bruscos) de manera que haya mejores condiciones para escuchar las indicaciones del profesor.

II. Actividades para la formación de la independencia y organización personal del alumno en el salón de clases.

1. Inicio del día

La sugerencia es que se enseñe este procedimiento durante la primera semana de clases, cuya práctica se hace en no más de 5 minutos. Es necesario ser sistemático(a) en su implementación, además de revisarlo periódicamente.

Conductas del alumno

1. Coloca tu mochila y “lonchera” en el área correspondiente.
 2. Coloca tu tarea o trabajo sobre tu escritorio (o sobre el lugar establecido) al inicio del día cada vez que tengas alguna tarea.
 3. Saca punta a tus colores y lápiz y coloca tu estuche de materiales en la papelería.
 4. Permanece sentado(a) y atento(a) para iniciar la clase.
-

2. Trabajo independiente

Cuando se requiera que los alumnos trabajen de manera independiente en actividades tales como leer, trabajar sobre proyectos, Trabajo Libre Planeado, Trabajo Individual, Reporte de investigación, etc., los criterios conductuales especifican formas para que los alumnos finalicen su trabajo por sí mismos. Idealmente debe establecerse una “atmósfera silenciosa” para minimizar las distracciones. El profesor debe hablar en un volumen de voz bajo cuando se asista a los alumnos, además de evitar dar instrucciones de un lado a otro del salón. De acuerdo a la actividad, se pueden dar alternativas (estaciones de trabajo) para que los alumnos seleccionen una, de acuerdo al espacio, disposición del mobiliario y número de alumnos. Por ejemplo, algunos alumnos pueden trabajar mejor solos o en pareja, en tanto que otros pueden preferir trabajar en una mesa al lado de otro compañero. Es recomendable que se disponga de estas opciones para observar e identificar cuáles son las más pertinentes para que los alumnos trabajen.

Conductas del alumno

1. Selecciona un área para trabajar (tu escritorio o una mesa común).
 2. Ten a la vista todos los materiales necesarios.
 3. Trabaja en silencio.
 4. Levanta la mano para pedir ayuda.
 5. Continúa trabajando o espera en silencio para recibir ayuda del profesor si está ayudando a otro compañero.
 6. Camina en silencio por el salón cuando sea necesario que te pares (sacar punta, tomar una hoja de trabajo, etc.).
 7. Guarda tus materiales cuando termines.
 8. Inicia la siguiente actividad cuando termines y/o sigue la indicación de tu profesor.
-

Esta actividad de trabajo individual puede ser muy útil cuando el profesor tenga que salir de su salón por algún suceso extraordinario (por ejemplo atender a algún alumno lastimado o atender alguna demanda administrativa de urgencia). En estos casos, si ya se estableció este procedimiento, están las condiciones para que los alumnos puedan trabajar por sí mismos. Para ello sólo se tendrá que indicar en qué pueden ir trabajando en tanto se pueda regresar al salón. Algunas actividades sugeridas para este fin pueden ser la lectura de cuentos, escribir una composición (un cuento, una carta o recado a un familiar o a un amigo muy querido), finalizar o avanzar alguna tarea, armar un rompecabezas, etc. Para ello hay que cerciorarse que en el salón haya un espacio en el que estén de manera permanente libros de información, cuentos, juegos didácticos, rompecabezas, etc. Una vez que se regrese al salón será necesario retroalimentar a los alumnos por involucrarse o no en la actividad, así como su grado de avance.

3. Uso de baños

El principal propósito de esta actividad es que el alumno identifique en qué momento puede salir al baño, además de que esto le permitirá al profesor tener control del número de alumnos que está fuera del salón en el mismo momento. Hay que enfatizar que el ir o salir al baño sea principalmente: (a) cuando todos los alumnos estén en los recreos o; (b) durante el trabajo independiente, después de la instrucción o explicación del profesor. El uso de los baños durante la explicación-instrucción será la excepción. El profe-

sor debe tener dos pares de collares (para mujeres y hombres) ubicándolos junto a la puerta del salón, de manera que cuando un alumno quiera salir, deberá tomará un collar para ir al baño y lo colocarán en el mismo lugar a su regreso. Esto ayudará a que los alumnos identifiquen si pueden salir al baño o tienen que esperar en caso de que no haya collar disponible. En la medida posible, el profesor puede inspeccionar el baño para verificar su uso correcto, así como la limpieza y en consecuencia retroalimentar, especialmente con los alumnos más pequeños.

Conductas del alumno

1. Si quieres ir al baño asegúrate que tu profesor no esté explicando algo (si es urgente levanta la mano y coméntalo con tu profesor en privado).
 2. Toma el collar para ir al baño (si no hay collares tienes que esperar que regrese tu compañero que está en el baño).
 3. Coloca el papel usado en el bote de basura.
 4. Lávate y sécate las manos después de usar el baño.
 5. Regresa al salón inmediatamente.
 6. Coloca el collar en su lugar.
 7. Si observaste algún problema repórtaselo a tu maestro cuando regreses (mal funcionamiento del lavabo, inodoro, daños, suciedad, agua derramada sobre el piso, etc.).
-

4. Salir a tomar agua

Esta actividad tiene el propósito de que el alumno identifique que puede salir a tomar agua exclusivamente durante el trabajo independiente, pero no podrá salir cuando la instrucción (explicación) esté en marcha. Para salir a tomar agua el alumno tomará uno de los collares al igual que el procedimiento para salir al baño, sólo que en este caso serán collares especiales para este fin.

Conductas del alumno

1. Puedes salir a tomar agua cuando tu profesor haya terminado de explicar algo y todos tus compañeros estén trabajando de manera independiente.
 2. Solamente podrás salir a tomar agua cuando haya un collar disponible.
 3. Si cuando llegues a tomar agua hay otro niño(a) tomando frente al bebedero, deja un espacio suficiente para que beba.
 4. Pon el cono bajo la llave de agua, llénalo, cierra la llave, toma el agua y deposita el cono usado en el bote de basura cuando hayas terminado (usa el mismo cono hasta 3 veces si quieres más agua).
 5. Regresa al salón inmediatamente.
 6. Coloca el collar en su lugar.
-

5. Evaluaciones

Es recomendable establecer un procedimiento para las evaluaciones. Por ejemplo, si hay mucho ruido y movimiento, algunos alumnos no podrán concentrarse o escuchar las indicaciones generales. Es muy importante practicar el procedimiento de la evaluación para que tus alumnos se ajusten a él. Una estrategia útil es hacer una o dos simulaciones de esta práctica, sin considerar los resultados de la evaluación, para que los alumnos puedan familiarizarse con el procedimiento.

Conductas del alumno

1. Toma solamente el material que necesitarás para tu examen.
 2. Escucha cuidadosamente las instrucciones de tu profesor(a).
 3. Lee cuidadosamente cada instrucción y cada pregunta.
 4. Levanta tu mano si tienes alguna pregunta.
 5. Permanece en tu silla.
 6. Realiza el examen en silencio y permanece en tu lugar.
 7. Cuando finalices tu examen, entrégaselo a tu profesor o al ayudante de clase.
 8. Inicia la siguiente actividad o espera la indicación de tu profesor.
-

6. Fin de la jornada escolar

Este es un procedimiento sumamente importante porque se trata de que el alumno organice el salón de tal manera que lo deje como lo encontró al inicio del día, además de organizar sus propios materiales (colores, libre-

tas, libros, agenda, etc.) dentro de su mochila o de los libreros ubicados dentro del salón.

Conductas del alumno

1. Guarda tus materiales (estuche, libros, libretas) en tu mochila.
 2. Limpia tu escritorio, y coloca la silla debajo de tu escritorio.
 3. Recoge la basura que esté cerca de tu lugar y deposítala en el cesto.
 4. Párate a un lado de tu escritorio en dirección hacia el pizarrón.
 5. Mantén tus manos y pies de manera que no toques al compañero que está adelante y atrás de ti.
 6. Escucha a tu profesor y espera a que éste dé la señal de salida.
 7. Sal del salón caminando y dirígete hacia las canchas.
 8. Coloca tu mochila dentro de las líneas de los “estacionamientos”.
-

7. Petición de ayuda

Es importante que todos los alumnos tengan la asistencia de su profesor de manera oportuna cuando éstos lo requieran. Una práctica común es que los alumnos levanten la mano si ellos necesitan ayuda. Sin embargo, una implicación de esto es que haya momentos en que muchas manos estén levantadas al mismo tiempo, y con ello, el mismo número de alumnos sin trabajar. La sugerencia es hacerle saber a cada uno de los alumnos que se le atenderá en un momento, que baje su mano y trate de continuar trabajando. Si son demasiados alumnos y el profesor no confía en su memoria, puede escribir el nombre de los alumnos en el pizarrón, ordenándolos de acuerdo al momento en que los alumnos levantaron su mano.

En el caso de que los alumnos estén trabajando en grupo, y uno de ellos levante su mano, se le puede pedir que consulte o pregunte a otro compañero de su grupo. Posteriormente el profesor puede acercarse al alumno para verificar si se resolvió su duda.

Para el caso de los alumnos que piden demasiada ayuda, o bien, piden ayuda ante la primera dificultad, es recomendable alentarlos para que intenten hacerlo solos, en un primer momento, de forma tal que se demore un poco la ayuda con el fin de no fomentar la dependencia hacia el profesor. Si el alumno en alguna ocasión no requirió la ayuda del profesor, es momento de reconocer su esfuerzo y trabajo independiente.

Conductas del alumno

1. Siempre trata de hacer el trabajo sin pedir ayuda.
 2. Levanta la mano y bájala cuando te hayas asegurado que tu profesor ya te vio.
 3. Continúa trabajando si puedes o espera en silencio.
 4. Recuerda que tu profesor tiene otros alumnos que también necesitan ayuda.
-

8. Colaboradores en clase

Los alumnos pueden ayudar en algunas responsabilidades como: revisar el calendario de actividades, distribuir información, hojas de trabajo, agendas, libros, etc. La característica más importante de este procedimiento es tener la lista de tareas o actividades, la descripción de ellas y el modelamiento de cómo debe ser realizada la tarea en particular. Para ello se programa un sistema de rotación en el que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar como colaboradores.

Conductas del alumno

1. Toma tu turno.
 2. Sigue el procedimiento establecido para que hagas la tarea asignada.
 3. Finaliza la tarea.
-

9. Participación

Habrán muchas ocasiones en las que los alumnos quieran participar. El objetivo de este procedimiento es asegurar que ellos tengan la oportunidad de participar sin interrumpir la clase. Muchos profesores requieren a sus alumnos levantar la mano y esperar su turno. Con grupos pequeños de alumnos puede ser posible para que esperen hasta que alguien haya finalizado de hablar antes que ellos. Otra forma de participación es que, ante la pregunta del profesor, todos piensen la respuesta y posteriormente se elija al azar quién participará, una forma más es la respuesta al unísono (todos los alumnos dan la respuesta ante la señal del profesor), otra es que el alumno le diga a un compañero la respuesta, elabore respuestas escritas o bien, señalar la respuesta en el libro o material. Es prudente que el profesor modele las diferentes formas de participar, siendo cuidadoso(a) de no interrumpir a los alumnos cuando estén participando, elogiando las

participaciones correctas y las participaciones de los alumnos que generalmente no lo hacen.

Conductas del alumno

1. Sigue el procedimiento para participar en clase (piensa la respuesta y dila cuando tu profesor lo indique; levanta la mano y espera tu turno; di la respuesta a un compañero; escribe la respuesta o señala en el libro, mapa o dibujo la respuesta).
 2. Se cuidadoso de no interrumpir a tus compañeros.
 3. Habla con un volumen de voz audible (fuerte) para que te escuchen todos tus compañeros, cuando el profesor te haya dado el turno.
-

10. Revisión de tareas

En el transcurso del ciclo escolar los alumnos generan muchos productos, tareas y proyectos (maquetas, reportes de investigación, modelos, etc.). Generalmente éstos son revisados, calificados y devueltos a sus autores. Para ello es muy útil tener un procedimiento claro que permita su optimización y organización. Para esto es necesario elaborar rótulos grandes y delimitar un área del salón en la que los alumnos colocarán su tarea a ser evaluada y otra área-rótulo para tareas que ya han sido revisadas (cajones o entrepaños pueden ser útiles). Una sugerencia adicional es que se revisen las tareas y se regresen tan pronto como sea posible, proporcionando el tiempo suficiente para que los alumnos hagan las correcciones necesarias a sus trabajos cuando exista dicha opción. También es conveniente especificar un lugar para colocar los trabajos que ya han sido corregidos por los alumnos.

Conductas del alumno

1. Coloca tu trabajo en el lugar especificado (para revisión).
 2. Toma tu trabajo revisado.
 3. Haz las correcciones necesarias.
 4. Coloca el trabajo corregido en el área o lugar especificado.
-

21. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA ESCUELA

Américo Ríos⁹

En los documentos propios de la EAI, Documento base (Trejo, 1982), Plan didáctico y Manual: relación del profesor con los padres de familia, se aborda de manera explícita o implícita, la relación entre profesor y alumno, pero sin que las características de esta relación sean el objetivo en dichos documentos. El *Manual: relación del profesor con los padres de familia* (Varela, 1992)¹⁰, establece cómo iniciar y mantener una relación cercana con los padres de familia, dada la importancia de la participación de los padres para cualquier proyecto educativo. Por ello, se consideró necesario describir de manera explícita las características que favorecen la generación de una buena relación entre profesor y alumno en diferentes circunstancias. Buscar esta relación es el primer paso que todo profesor activo tiene que hacer antes de intentar lograr que su alumno logre los objetivos académicos, intelectuales, deportivos, artísticos, cívicos, entre otros.

-
9. Agradezco a Araceli Álvarez, Judy Gómez Llanos, Jaime López, Mercedes Murillo, Nereyda Quevedo y Julio Varela por sus enriquecedores comentarios a una versión preeliminar de este documento.
 10. Cualquier lector interesado en este documento puede solicitarlo directamente a la dirección: dirufa@activa.edu.mx

La serie de consideraciones que aquí se describen son producto de numerosas investigaciones que van encaminadas a la generación de una relación cercana, respetuosa, bidireccional y productiva entre profesor y alumno. Seguramente lo aquí descrito será modificado una vez que se pongan en práctica estas consideraciones.

Aprendizaje no pretendido en la relación profesor-alumno

Sin duda el objetivo que pretende todo profesor es que su alumno aprenda lo relacionado a la asignatura, pero en esa relación entre el profesor y su alumno, éste último puede aprender además otras cosas no previstas por el profesor. Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende puede ser muy importante en la formación del alumno.

Imaginemos una situación en la que algunos alumnos al final del ciclo escolar fueron sorprendidos rompiendo sus libros y cuadernos de la materia de “Retórica”, con alegría manifiesta en sus caras. Este ejemplo se puede analizar de muchas maneras, pero también puede ayudar a cuestionarnos sobre cómo el profesor de Retórica se presentó ante sus alumnos, sobre todo, cómo fue su *estilo de relación y actitud hacia ellos*.

Acorde a nuestro ejemplo, lo que podemos suponer es que el profesor hizo lo posible para que sus alumnos aprendieran habilidades, conocimientos sobre su asignatura, actitudes y valores positivos (responsabilidad, honestidad, solidaridad, etc.) y en ningún caso, a rechazar a su asignatura o a su persona. Si ocurre algo similar al caso del ejemplo citado, es posible que el profesor esté enseñando algo sin pretenderlo y el alumno puede estar aprendiendo actitudes y valores negativos sobre ella (también sin pretenderlo). Sobre estos efectos negativos no pretendidos se hará énfasis. Por ejemplo, el alumno puede aprender cosas tales como:

- Que el esfuerzo no recompensa, porque no es reconocido;
- Que no merece la pena estudiar en serio porque se puede aprobar haciendo trampa;

- Que la asignatura (clase) es inútil y no merece la pena pues no enseña nada para la vida;
- Que los valores que parece que defiende o que representa el profesor no merecen la pena;
- Que el alumno no es importante o que es incapaz y que lograr el mínimo para aprobar será suficiente.

La pregunta obligada es ¿El profesor quiso enseñar esto? Por supuesto que no. Estas lecciones aprendidas, pero NO PRETENDIDAS pueden incidir en actitudes negativas para la vida. Los expertos argumentan que quizá esto se deba a que en las escuelas se enfatice sobre los **aspectos formales** como son las planeaciones, objetivos, actividades, ejercicios, métodos, exámenes, calificaciones etc., dando énfasis a la adquisición de conocimientos y de habilidades propias de la asignatura y se ignoren los **aspectos informales** como las actitudes de alumnos, motivación hacia el aprendizaje de cosas novedosas, hacia el estudio, etc.

El impacto del profesor en su alumno va más allá de los conocimientos y habilidades que enseña. El aprendizaje no pretendido puede ser identificado para convertirse en un aprendizaje positivo y conscientemente enseñado.

Características de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos

De inicio es difícil enlistar una serie de características del profesor “ideal”, ya que tanto el reporte de alumnos, como de los propios profesores y de la investigación en el campo, se pueden encontrar excelentes profesores pero muy distintos unos de otros en sus competencias profesionales.

De acuerdo a lo expresado por los alumnos en diversos estudios, las características del buen profesor son muchas y muy variadas (Klausmier, 1977). He aquí algunos ejemplos: “bien preparado”; “persona educada y respetuosa”; “muy motivada y dedicada a su profesión”; “se preocupa de

manera genuina por los alumnos”; “estimula y enseña cómo estudiar”; “atiende las necesidades particulares de cada alumno”; “utiliza el elogio”; “da seguridad”; “está cerca y es familiar”; “da ayuda extra”; “no discrimina”; “es humilde y reconoce sus propias equivocaciones”; “es sencillo”; “siempre dice la verdad”; “es flexible ocasionalmente”; “simpático y alegre”; etc. Adicional a estas características del buen profesor, la experiencia documentada señala que son evaluados con puntajes más bajos los profesores dominantes, distantes, impulsivos.

Por su parte los mismos profesores, de acuerdo a algunos estudios, conceptúan su profesión con al menos cuatro grandes coincidencias:

1. Coinciden en ver su profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás (alumnos).
2. Coinciden en creer que los profesores tienen la responsabilidad ética y moral de tener presente el impacto que ellos tienen sobre sus alumnos.
3. Coinciden en verse a sí mismos como modelos de identificación.
4. Coinciden en que se tiene que aprovechar la ocasión que brindan las horas pasadas con sus alumnos.

Estas coincidencias conllevan de manera implícita una serie de actividades propias del quehacer docente (elaborar planeaciones; preparar y dar clase; elaborar, calificar y retroalimentar exámenes; preparar y acudir a eventos fuera del horario laboral; realizar entrevistas con padres de familia, entre otras) que pueden ser agobiantes, y que de hecho lo son en muchos casos. Adicional a estas actividades, el profesor tiene que buscar establecer una relación óptima con su alumno, ante lo cual muchos profesores podrían preguntar “¿no es todo lo que hago más que suficiente?” Quizá sí, pero se tiene que considerar que si no hay una relación óptima profesor-alumno todo lo demás no tiene sentido. Ahora bien, **tener una relación óptima con los alumnos no implica hacer cosas nuevas en tiempos nuevos... se trata de analizar *el cómo* se hacen y si es necesario modificar lo que hacemos, empleando los mismos tiempos que ya se tienen.**

Por otra parte, se dice que la personalidad nos viene dada y que poco se puede hacer para cambiarla. De hecho ese argumento puede ser empleado por muchos profesores, pero con ello, el profesor se está negando la posibilidad de desarrollarse profesionalmente y de tener un acercamiento efectivo con sus alumnos. De esta manera, se puede potenciar lo más positivo de nosotros mismos, sin pretender cambiar la personalidad. Si por ejemplo, el profesor no cuenta cosas divertidas en clase porque no es su estilo, éste sí puede prepararlas bien; si el profesor no puede mostrar una cercanía afectiva, sí puede tratar con respeto a todos los alumnos en todo momento.

Lo que todo buen profesor sí puede hacer, es dedicar tiempo para comunicarse con los alumnos: expresar interés por las dudas, elogiar los logros, interactuar con todos de manera positiva. Lo opuesto es el rechazo, la lejanía, el simple desconocimiento respecto a sus alumnos y el desinterés (mostrado al menos por omisión). Por ello todo buen profesor debe generar:

- Un ambiente de seguridad y de respeto dentro y fuera del salón de clase. Esto lo puede hacer considerando lo anterior y aplicando el reglamento escolar.
- Un ambiente en donde los alumnos puedan equivocarse y aprender de sus errores y de los errores de sus compañeros. El aprender de los errores propios es de suma importancia para el desarrollo personal (emocional, social e intelectual) de todo alumno. En cambio, no se puede aprender en un clima de inseguridad, de tensión, de miedo y de desconfianza. Al señalar el error, el profesor debe mostrar interés y dar la ayuda necesaria para que su alumno resuelva el problema, sin ser irónico y hostil.

Desde siempre se ha señalado que el profesor es, en todo momento, un MODELO (verbal y no verbal) para sus alumnos. De hecho, la investigación ha reportado que el papel del profesor puede ser un determinante del modelo de interacción y desarrollo emocional de sus alumnos.

La aceptación afectiva va a ser siempre importante si el profesor quiere que los mensajes que considera valiosos sean escuchados por sus alumnos. Muchos buenos mensajes (y buenos consejos) se pierden simplemente porque se rechaza al profesor. El verdadero mensaje es lo que se transmite como importante, y lo importante se transmite a través no sólo de lo que haga el profesor, sino sobre todo de *cómo lo haga*.

La calidad de la relación con los alumnos y el impacto global en ellos va a depender, sobre todo, de las propias actitudes y comportamientos del profesor.

Efectos recíprocos de la relación profesor-alumno

No sólo el profesor influye en los alumnos, sino que éstos a su vez influyen en el profesor, creándose un círculo que debe ser potencializador de una buena relación y de un buen resultado en el aprendizaje del alumno, y no un círculo vicioso (de enfrentamiento o desinterés mutuo) que obstaculice el propósito del profesor.

1. Conducta del profesor y percepción de los alumnos

No basta lo que el profesor hace, es necesario que el alumno perciba el interés del profesor. El trato del profesor con alumnos específicos (o con todos, cada uno en su momento) tiene un impacto muy poderoso en los alumnos. La disponibilidad e interés del profesor por sus alumnos tienen que ser comunicados a éstos con hechos y no sólo con palabras. Esta comunicación afectará la percepción que los alumnos tienen del profesor cuando éste lo demuestre mediante la disposición para resolver dudas, mostrando interés en lo que hacen, elogiando sus logros, etc.

2. Conducta del profesor y motivación de los alumnos

Algunas investigaciones han demostrado que con frecuencia los alumnos menos motivados, menos comprometidos con el estudio, menos activos, reciben de sus profesores comentarios u otro tipo de comunicación no

verbal, que consiguen desmotivarlos más. Y a la inversa, los alumnos que se muestran desde el principio activos, comprometidos y motivados reciben más atención del profesor.

Si el profesor no tiene presente esto, puede dedicar casi toda su atención a los alumnos que ya están suficientemente motivados (contacto con la mirada, preguntas, comentarios, elogios, etc.) e ignorar y desmotivar con ello, a los alumnos que más necesitan su atención (que pueden ser además los que más interrumpen la clase, pero recordemos una vez más que esos alumnos también son nuestros y que nuestra relación con ellos es, en última instancia, profesional). Si no se está convencido de que todos los alumnos son importantes, difícilmente el profesor transmitirá de manera creíble que todos son importantes para él.

3. Dedicación del alumno y conducta del profesor

Para clarificar este punto partiremos de un ejemplo. Si el grupo de alumnos no responde a lo que el profesor está requiriendo, seguramente se sentirá menos motivado para dedicar esfuerzo extra. En cambio, si los alumnos responden a las peticiones del profesor, es muy probable que éste muestre una actitud positiva, profundice más en su explicación, dé más ejemplos, etc. En este sentido el profesor se encuentra con dos disposiciones antagónicas del alumno, como alumno participativo, activo, interesado y como activo no participativo, pasivo y desinteresado.

Las clases “incómodas” en las que los alumnos no atienden al profesor, hablan en todo momento, se paran de su lugar, entre otros comportamientos indeseables, pueden inducir a que el profesor se comporte de una manera poco educativa cuando éste también grita, amenaza y no escucha a sus alumnos porque aparentemente es lo que “funciona”. Estaremos de acuerdo en que, si se da este círculo mutuo y negativo, el profesor es quien tiene la responsabilidad de eliminar esta situación. A fin de cuentas el profesor es el adulto, tiene mayor experiencia y conocimientos y puede tener mayor control de su persona.

En un sentido ideal, el profesor tiene que ser el líder de sus alumnos. Esto puede lograrse en buena medida si el profesor pone en práctica las consideraciones expuestas en este documento.

La actitud del profesor hacia los alumnos, condiciona la actitud de los alumnos hacia éste. Por lo tanto, el profesor influye en los alumnos y los alumnos influyen en él.

Las preguntas orales en clase

En las preguntas orales en clase, no solamente participa la dimensión didáctica, sino que está presente también la reciprocidad de la relación profesor-alumno que con frecuencia se puede mejorar mucho. Es por ello que se retoman en este documento, ya que el profesor puede usarlas para contribuir a la construcción de una mejor relación con sus alumnos. De esta manera se asume que las preguntas orales tienen dos dimensiones:

Dimensión didáctica. Las preguntas orales constituyen la técnica didáctica más empleada. Esto es lógico porque se trata de un recurso que está disponible en cualquier momento: no hace falta buscar antes algún aparato como el cañón o el proyector de acetatos. La realización de preguntas es algo muy sencillo que puede convertirse en una excelente técnica no sólo de evaluación, sino de enseñanza. El mejor ejemplo de esto sería como se desarrolla una actividad bajo la metodología de la mayéutica socrática (ver Principio de Aplicabilidad en el Módulo 5), en la que el alumno responde a una serie de preguntas hechas por el profesor, que a su vez dependen de la respuesta que realice el alumno.

Dimensión relacional. Las preguntas orales dan la oportunidad al profesor de manifestar interés, respeto, actitud de ayuda, etc. hacia su alumno. Con esto, el profesor es un modelo que trabaja mediante el ejemplo algunos de los **aspectos informales** de la enseñanza (en este caso pretendida). De esta manera las preguntas orales son una oportunidad natural para:

1. Reforzar la confianza de los alumnos mediante el elogio oportuno. *“Muy bien Nirvana sabía que podías resolver esa suma”.*
2. Reconocer aciertos parciales o totales. *“Felicidades, todos describieron las características que conforman un cuento, sólo que tendremos que trabajar más sobre la ortografía”;* *“Newton cumpliste con todas las funciones del presidente de la Asamblea en esta ocasión, ¡muy bien!”*
3. Dar orientaciones prácticas sobre el estudio. *“Galileo si lees imaginándote las cosas comprenderás mejor la lectura, inténtalo y verás”.*
4. Hacer comentarios adicionales de carácter educativo. *“Veo que todos llegaron puntuales a la clase, eso habla de que son muy responsables y me alegra mucho”.*

Preguntar en clase generalmente es una actividad espontánea e improvisada. Es importante que el profesor, una vez que haga una pregunta directa a uno de sus alumnos, espere un tiempo considerable para que el alumno responda, sobre todo si se trata de un alumno que no participa mucho en clase.

El uso de preguntas orales en clase puede tener una doble función y pueden ser más efectivas si por medio de las preguntas el profesor expresa actitudes positivas (enseñanza pretendida) y previamente pensadas. A continuación se presentan las funciones de las preguntas orales didácticas, en las cuales el profesor activo-integral debe incluir el aspecto relacional ya señalado.

Verificar el grado de avance. Verificar la comprensión de lo revisado con la finalidad de que el profesor pueda poner más ejemplos, prácticas o ejercicios antes de continuar con otra habilidad o tema. *“¿Quién me puede decir lo más importante de lo que hemos comentado?” “¿Alguien tiene dudas?” “Sócrates dame un ejemplo de lo que acabamos de comentar”.*

Repasar y consolidar lo ya aprendido. Hacer una serie de preguntas de algo ya visto, sirve para hacer énfasis en lo más importante. Estas preguntas se hacen, además, para corregir errores generalizados en una **situación de no riesgo** (es decir en una clase cotidiana, no en el momento de una

evaluación formal) que muestra a los alumnos que el profesor no guarda determinadas preguntas para sorprender a los alumnos en el examen.

Las preguntas hechas en clase que más contribuyen al aprendizaje del alumno son las que requieren “manipular” la información, pensar, interpretar, crear, justificar o argumentar la respuesta, etc. Un ejemplo de argumentación de respuesta se da en la actividad de Asamblea Grupal (Ver Plan Didáctico de la EAI en la tercer sección). Si deseas conocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden emplear en clase, pide una copia del documento “Cómo elaborar diferentes tipos de preguntas” en la oficina de la UFA.¹¹

Hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje. No se trata simplemente de verificar lo que los alumnos saben o no saben, sino de ir a la raíz de los problemas de aprendizaje. Preguntas sucesivas que van al fondo del punto en cuestión, como las que puede hacer un fiscal acusador, cuando a cada respuesta de un testigo sigue otra pregunta que le pone en un aprieto. Esto se puede lograr mediante la mayéutica socrática cuando se emplea para verificar dónde se originan los problemas (equivocos, confusiones, conocimiento parcial, etc.) de aprendizaje y comprensión.

Periodos de discusión para estimular el interés del alumno. Estas son las preguntas sobre opinión, que no tienen una respuesta correcta. Es conveniente llevar estas preguntas previamente escritas a la sesión de clase.

Además de terminar la sesión haciendo preguntas, se puede comenzar la clase con una pregunta y un período de discusión. Esto puede ayudar a crear una atmósfera de búsqueda o de curiosidad. Estimular la aplicación de lo que se va diciendo es un ejercicio necesario. Por ejemplo: “¿Qué harías en esta situación?”

¿Y los profesores que no preguntan? Simplemente pierden la oportunidad de relacionarse con sus alumnos y de ser más efectivos en su hacer profesional.

11. Cualquier lector interesado en este material puede enviar un mensaje a: dirufa@activa.edu.mx

Las preguntas orales dan la oportunidad al profesor de manifestar interés, respeto y actitud de ayuda hacia su alumno, elementos que a su vez permiten potenciar la relación con el alumno.

Las primeras impresiones sobre el alumno ¿nunca se olvidan?

Los juicios y valoraciones previas que un profesor escucha de otros profesores que tuvieron los mismos alumnos en el ciclo anterior y referidas tanto a grupos (*“este grupo es pesadísimo; el año pasado dieron mucha guerra”*) como a alumnos concretos (*“ojo con Galileo es más lento que una tortuga”*) pueden seriamente predisponer al profesor. ¿Qué se puede esperar del grupo, o del alumno, que es juzgado antes de tener la oportunidad de demostrar que las cosas pueden cambiar? Es posible que el problema se haya debido a la relación específica entre ese alumno y el profesor respectivo. La información previa es inevitable, pero puede ser útil. Es por ello que el profesor como profesional tiene que ser cauto.

La utilidad de este tipo de información, cuando no es favorable a los alumnos, debe estar precisamente en predisponernos de manera consciente a hacer lo posible para cambiar la situación, y no para perpetuar la misma historia. Las características de las primeras impresiones: 1) se forman en las primeras semanas o días de clase; y frecuentemente es tema de conversación entre profesores; 2) están centradas en cómo son los alumnos: su motivación, personalidad, hábitos, etc. y se refieren tanto al grupo en general como a cada alumno en particular; 3) casi todas las observaciones se basan en observaciones informales de las conductas, preguntas, reacciones, posturas, etc. de los alumnos; 4) esta evaluación inicial es vista por los profesores con gran confianza, y desafortunadamente en muchas ocasiones, más que un diagnóstico es una eternización de los hechos.

Lo que debe hacer todo profesor que trabaje en la escuela ante estas primeras impresiones es lo siguiente:

- Buscar una primera impresión hecha con más rigor cuando se considere conveniente: basta preparar un sencillo cuestionario *anónimo* para que los alumnos describan sus intereses y expectativas sobre la asignatura. El comentario posterior del profesor a las respuestas de los alumnos puede contribuir a establecer de entrada una buena relación con los alumnos y matizar las primeras impresiones mutuas (del profesor y del alumno).
- Esta “evaluación” de los alumnos puede ser subjetiva, pero también puede ser verdad que el profesor esté transmitiendo una imagen distinta de lo que es él y de la que no es consciente.

Ahora bien, si la primera impresión jamás se olvida, ¿Por qué no hacer que nuestros alumnos se lleven la mejor impresión inicial de su profesor?

Las primeras impresiones deben ser encaminadas a que el alumno mejore su propia ejecución, con relación a la del ciclo escolar anterior.

La apertura del profesor ante sus alumnos

¿Es pertinente que el profesor comente aspectos personales en clase a los alumnos? La investigación manifiesta que la apertura del profesor en clase contribuye a crear una atmósfera propicia al mutuo entendimiento, a un mejor clima en la clase y a condiciones más propicias para que se dé el aprendizaje.

No se trata de que el profesor cuente su vida a los alumnos. Se trata de contar expectativas, anécdotas, opiniones personales (siempre y cuando no se trate de religión o política, ver página 70, punto 8 del “Manual: relación del profesor con los padres de familia”), incluso éxitos y fracasos que ilustren o tengan que ver con lo que se está revisando en clase. La finalidad de ello no es llegar a intimar con el alumno, sino en la medida de lo posible, estrechar la distancia entre el alumno y el profesor para que éste sea visto no sólo como profesional, sino también como persona.

La investigación acerca de la apertura del profesor en clase, coincide en señalar que ello propicia una mayor participación del alumno, un mejor clima de clase y una mayor motivación del alumno hacia sus quehaceres escolares.

Todo profesional de la docencia, es antes que todo una persona. Este hecho debe ser usado para apoyar con la experiencia propia lo enseñado al alumno.

Retroalimentación de resultados: el caso de los exámenes

Esta es una situación específica que le permite al profesor comunicarse y relacionarse con los alumnos dentro del aula, en torno a los resultados de exámenes y evaluaciones. Para ello se abordará de manera sucinta las funciones de la retroalimentación en el aprendizaje.

1. *Indicar el porqué del error.* Para que el alumno corrija sus errores no basta con decirle lo que ha respondido mal o señalar dónde está el error; no hay un efecto automático de aprendizaje por el simple hecho de señalar errores. Se tiene que indicar el porqué del error y dar información complementaria sobre todo en las preguntas llamadas de comprensión.
2. *Elogiar verbalmente aspectos específicos.* Alabar o elogiar en el caso de respuestas correctas que sean excepcionales, precisas o completas. Este tipo de retroalimentación incide más en la actitud y en el estilo de relación que el profesor tiene con sus alumnos. Para la aplicación efectiva de la alabanza o el elogio, véase el “Manual: relación del profesor con los padres de familia”.
3. *Informar cuanto antes.* La retroalimentación debe darse cuanto antes para que su efecto sea más efectivo. En el caso de los errores, deben ser corregidos antes de que se conviertan en sistemáticos. Una buena recomendación es que los exámenes, después de su aplicación, sean resueltos ante y con el grupo de alumnos.

4. *Utilizar la evaluación formativa.* La retroalimentación es más productiva cuando proviene de evaluaciones formativas que están orientadas a dar información al alumno sobre su propio aprendizaje (tal como se hace en la secundaria de la EAI con los exámenes “sorpresa” descritos hacia el final del Módulo 11) y no de exámenes en sentido propio con calificaciones que cuentan para la nota final. Es más probable que el alumno preste atención a la corrección de sus errores si sabe que va a haber otra oportunidad de manifestar sus conocimientos.

Además de las ventajas didácticas que tienen la rapidez y precisión con las que se comunican los resultados de exámenes, ejercicios y evaluaciones, se trata de una oportunidad óptima de comunicación valiosa para transmitir otro tipo de información al alumno: manifestar expectativas, dar apoyo, etc. Si nos preocupa la relación profesor-alumno en la clase, éstas son las oportunidades que no se pueden desaprovechar en la escuela.

Se puede argumentar que falta tiempo para dedicarse a hacer comentarios personales a cada uno de los alumnos, lo cual muchas veces es cierto, pero hay otros recursos. Por ejemplo, después de corregir los exámenes y evaluaciones se tienen presentes las impresiones sobre el desempeño académico de los alumnos. Quizá no resulte muy laborioso escribir un texto breve al grupo que se puede entregar fotocopiado con los siguientes puntos:

- Por qué se ha preguntado tales cosas;
- Dónde están los errores más importantes y generalizados;
- Qué es lo que todos o la mayoría tiene claro;
- Qué es lo realmente importante;
- Algunas pautas sobre qué y cómo estudiar.

Mediante los comentarios a evaluaciones y exámenes, se incrementa la posibilidad de la atención de los alumnos, dado que se trata de la propia ejecución del alumno. Por eso, es una buena oportunidad para comunicarnos por escrito con el grupo, es decir, con cada uno de los alumnos.

La retroalimentación inmediata de los exámenes tiene la función de orientar y motivar al alumno.

Comunicación de expectativas: el efecto pigmalión

En la literatura especializada se conoce como efecto Pigmalión o efecto Rosenthal al hecho de que las expectativas de alguien, profesor en este caso, pueden influir en el desempeño de otra persona (alumno). En la mitología griega, un escultor llamado Pigmalión se enamoró de una estatua que él mismo había tallado, en la que plasmó su ideal de mujer. Ante sus deseos y ruegos la diosa Venus dio vida a esta estatua. De esta manera se dice que el amor (expectativa) dio vida a una estatua. Se llama también efecto Rosenthal en honor a quien por primera vez estudió experimentalmente el efecto que las expectativas del profesor tenían sobre la ejecución de sus alumnos. Este primer estudio dio pie a decenas de estudios posteriores.

Las expectativas o deseos del profesor sobre el alumno, no necesariamente claras y verbalizadas, son detectables en conductas (posiblemente muy sutiles) que de una manera u otra favorecen el aprendizaje de esos “alumnos especiales” con un “trato diferencial”.

Este trato diferencial de acuerdo a algunos estudios se manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo, al alumno al que el profesor le otorga una expectativa positiva se ha evidenciado que éste alumno recibirá menos crítica por parte del profesor, asimismo, el profesor hará eco de la intervención de este alumno; mismo al que se le dará más oportunidades para responder, así como más oportunidades para participar. Por si fuera poco también se ha demostrado que el profesor iniciará la interacción (académica o no académica) con estos alumnos con mayor frecuencia. Sí esto se hace con algunos alumnos ¿por qué no hacerlo con TODOS?

Además de generar una expectativa alta con cada uno de los alumnos, es importante que el profesor dé tiempo para que el alumno responda; reconozca los éxitos parciales y le haga saber a su alumno, tanto verbal-

mente como con la expresión corporal y el contacto visual, que denoten algo como: “Eres importante, te tengo en cuenta”; “Se ve que sabes”; “Bien por tu esfuerzo”; etc.

De la misma manera como el profesor se forma expectativas de éxito con algunos alumnos, también se forma expectativas de fracaso con otros, que de hecho, están relacionadas con el fracaso escolar.

Es importante tener claro que las conductas asociadas a las expectativas del profesor pueden contribuir al éxito o al fracaso del alumno. La reflexión y la autoevaluación del profesor pueden ayudar a darse cuenta para saber si su actitud y comunicación es discriminatoria. Es obvio que ayudar a unos está bien, pero no ayudar a otros está fuera del objetivo de todo buen profesor, ya que todos son sus alumnos.

El profesor activo debe comunicar expectativas altas para todos sus alumnos desde el primer día de clase, pero no será suficiente si no se trabaja para que estas expectativas se cumplan a lo largo del curso, sobre todo con los alumnos que más lo necesitan. Con relación a esto, en el Módulo 7 se argumenta que probablemente la mejor técnica para lograr la superación y corrección de un alumno consiste en que el profesor tenga una actitud positiva hacia su alumno. Esta actitud del profesor le permitirá observar las virtudes de cada uno de sus alumnos para atender primordialmente a ellas. De esta manera, la relación con los alumnos será más positiva y una excelente opción formativa.

El primer día de clase

Las conductas motivantes del profesor están relacionadas con la comunicación de expectativas, así que el primer día de clase es muy importante, ya que puede servir para animar y comprometer al alumno a asumir sus responsabilidades y a dar su mejor esfuerzo.

En el Manual sobre la relación del profesor con los padres de familia se señalan las dos recomendaciones generales que todo profesor activo debe realizar el primer día de clase. Las recomendaciones que aquí se presentan son complementarias a las descritas. Ahora bien, **¿Qué le co-**

municaremos a nuestro alumno ese primer día de clase? ¿Qué es lo más importante que le debe quedar claro al alumno en este primer encuentro?

Lo recomendable es preparar un guión bien pensado con todo lo que se quiera decir el primer día de clase. Las siguientes consideraciones pueden ayudar a definir qué comunicar a los alumnos en el primer día de clase:

- Nos importa el éxito de TODOS, y que el éxito es, por supuesto, posible (comunicación de expectativas altas);
- Un mal pasado no cuenta, que no hay nadie predestinado al fracaso, que esperamos mucho de todos;
- Nuestra meta como profesores no es otra que contribuir a que aprendan; que tenemos funciones distintas, pero que el objetivo es el mismo para ellos y nosotros: que aprendan y puedan demostrarlo.

A veces los alumnos inician el ciclo escolar con expectativas muy bajas de éxito ya que por tradición oral, saben que hay asignaturas más difíciles. Por ello, es muy útil que el profesor haga explícita la situación y la trate abiertamente con los alumnos; no hay que mantener aspectos negativos que sólo favorecen el fracaso escolar. Lo que el profesor activo tiene que hacer es:

1. Aclarar enfáticamente el reglamento, explicar y concretar cómo debe proceder el alumno en la asignatura y;
2. Comunicar expectativas de éxito igual para todos los alumnos.

No se puede transmitir con credibilidad lo que no se siente. Por esto, es importante cuestionarnos dos aspectos:

1. ¿Verdaderamente es necesario que un cierto número de alumnos no logren el éxito escolar para ser visto como un profesor exigente?
2. ¿Realmente el fracaso de los alumnos, aunque sea el de unos pocos, no se ve como un fracaso profesional propio, sin que esto quiera decir

que el profesor sea *totalmente* responsable de ello? De alguna manera en el fracaso de los alumnos el profesor tiene cierto grado de responsabilidad, si se considera que el objetivo del profesor es *que todos sus alumnos aprendan y usen las habilidades y conocimientos con éxito*. Pero pueden ocurrir circunstancias extraordinarias en las que el profesor tiene poca o nula posibilidad de intervenir como lo pueden ser algunos factores extraescolares.

Las expectativas de éxito que tiene el profesor sobre su alumno, no son una mera comunicación de expectativas o deseos, con ello va implícito un cambio en el comportamiento del profesor hacia ese alumno que hace que se realicen dichas expectativas.

La instalación arquitectónica escolar y el aprendizaje de conductas prosociales
La relación Profesor-Alumno trasciende al salón de clase y por ello debemos considerar la totalidad de las instalaciones escolares para favorecer el aprendizaje de conductas prosociales en nuestros alumnos. Veamos lo que dicen los expertos al respecto.

Los estudiosos del comportamiento social señalan que es indispensable que en las escuelas haya un ambiente escolar positivo que favorezca el desarrollo de conductas prosociales. En ese sentido el profesor juega un papel fundamental. Los investigadores han insistido en que un alumno con patrones de conducta no deseable recibe numerosas consecuencias negativas y que con ello los sentimientos positivos del alumno hacia la escuela y el aprendizaje serán algo poco probable de que ocurran, o simplemente no se presentarán (McGinnis y Goldstein, 1997; Godstein, 1999).

Estudios recientes han mostrado que en vestíbulos, pasillos, patios de recreo, espacios deportivos y todas aquellas áreas fuera del salón de clase, son las áreas más probables para que los alumnos se comporten de manera disruptiva o violenta (Davis, Nelson y Gauger, 2000). Esto se debe según los investigadores, a que el radio alumno-profesor se incrementa en

estas áreas, en las cuales hay poca estructura y frecuentemente hay poca supervisión adulta.

Algunos profesores creen que sus responsabilidades profesionales están solamente dentro del salón de clases. Por ello es conveniente que el profesor activo vea a las instalaciones escolares –y no sólo al salón de clase- como un lugar en el que su función formativa es fundamental para el desarrollo del comportamiento social positivo, sin importar el lugar en el que se encuentren tanto el profesor como el o los alumnos implicados. Un profesor de la escuela lo debe ser para todo estudiante, sea o no su alumno al que le da clase.

La funciones de las guardias en los recreos

La función de la guardia para todo profesor que labore en una escuela durante los periodos de recreo, debe estar encaminada a favorecer el comportamiento prosocial de los alumnos. En este conjunto de conductas se incluyen todas aquellas que se producen en beneficio de otro, o de otros, tales como: que el alumno sea colaborador, respetuoso (hacia compañeros y profesores), responsivo socialmente, solidario y rasgos similares.

Al considerar que el objetivo general es auspiciar la interacción positiva con el alumno, las funciones que todo profesor en lugares abiertos debe ejecutar, particularmente el asignado a una guardia, son las siguientes.

- Generar la responsividad social en el alumno (saludo verbal, de mano, bienvenida, despedida). Cuando sea oportuno, el profesor iniciará el “contacto” social con un saludo, preguntando algo que sabe que es del interés de ese alumno, y despidiéndose al finalizar la jornada escolar.
- Identificar las relaciones entre alumnos (amistosas o conflictivas). En el caso de una relación conflictiva extraordinaria habrá que anotarla junto con el nombre de los alumnos implicados y entregarla al responsable de esto. Una vez identificado algún evento de éstos que sea recurrente, el personal responsable definirá el procedimiento requerido.

- Elogiar la conducta cooperativa, amistosa, solidaria, de respeto, de aceptación y en general aquellas que se consideren como positivas socialmente.
- Retroalimentar al alumno la conducta agresiva, brusca, mal intencionada, tramposa, etc. a manera de análisis y no de confrontación con el alumno, como si fuera una “invitación” de un amigo a comportarse de manera adecuada. De acuerdo a esto, es muy importante considerar que algunos investigadores señalan que la acción de un adulto puede intensificar el enojo y la problemática conductual. Por ejemplo: cuando el alumno que agrede a un compañero y es tratado de manera agresiva por el profesor, lo que éste conseguirá será empeorar la situación.
- Corregir la reincidencia del comportamiento social indeseable cuando ya se le señaló al mismo alumno. La corrección puede ser la pérdida de algún privilegio o tiempo fuera inmediato.
- Retroalimentar el uso correcto de instalaciones, materiales y consumibles (baños, bancas, canchas, pelotas, conos para beber agua, depósitos de basura, fruta, agua, etc.).
- El profesor puede involucrarse en alguna actividad con el o los alumnos (ya sea por invitación o por iniciativa propia), pero siempre estando pendiente de sus funciones como profesor, esto es, como guía.

Posdata: comentarios finales

Acerca del humor en la clase

El humor es un excelente medio para establecer una relación positiva entre personas. Por supuesto, el humor no puede quedar fuera del escenario escolar, ya que se ha demostrado que el humor hace que el profesor sea percibido por sus alumnos como una persona accesible y agradable. Adicionalmente, el profesor puede usar su sentido del humor para modelar un comportamiento positivo a su alumno, que sirve además para que el alumno se sienta en un lugar agradable y cómodo.

Es importante que el profesor permita que sus alumnos expresen su sentido del humor en clase, mediante chistes, bromas ingenuas, drama-

tizaciones, etc., siempre y cuando no sea a costa de burlarse o ridiculizar a alguien (compañero, profesor, padre o cualquier otra persona). Por supuesto que no se trata de tener un salón lleno de comediantes que interrumpen la clase en todo momento. El profesor debe saber cuándo es el momento para trabajar, y cuándo ¿por qué no?, es el momento para divertirse en clase. El humor puede hacer un salón de clase divertido y agradable para aprender, además de fortalecer la relación del profesor con su alumno y entre los alumnos.

Acerca del contacto físico con el alumno

La génesis del afecto se relacionó posiblemente desde su inicio a partir de la interacción madre-hijo, en la cual la madre se asoció con la reducción de las necesidades primarias del hijo (hambre, sed, frío y dolor). De esta manera se consideró al amamantamiento materno como el principal vínculo generador de afecto entre madre e hijo. Sin embargo, hacia finales de los años 50 Harry Harlow (1958) demostró experimentalmente que la conducta de afecto hacia la madre tenía más relación con el contacto físico de la madre que con el mismo amamantamiento materno. A partir de ese momento, el contacto físico retomó importancia para su estudio, y por ende, se asoció con el cariño, el afecto y el amor.

Se ha demostrado que el contacto físico o corporal es un poderoso comunicador que demuestra aceptación y cordialidad en nuestro contexto social aunque en algunas otras culturas no es así. En nuestro contexto por ejemplo, cuando conocemos a una persona, invariablemente decimos nuestro nombre y *estrechamos su mano*. Curiosamente, en nuestra cultura occidental, toda nueva relación inicia con un contacto físico.

Una palmada sobre la espalda, sobre los hombros, estrechar la mano, abrazar a alguien, pueden ser contactos que coadyuvan a estrechar la relación de dos personas en situaciones diversas (saludo, despedida, eventos deportivos, sociales, de duelo, etc.). Por otra parte, hay situaciones y contactos físicos que son castigados por nuestra cultura como el caso grave de la pederastia.

Para el caso que nos interesa, tanto los efectos enormemente positivos que puede generar el contacto físico como los negativos, no son la excepción en la relación profesor-alumno. Cabe mencionar que el profesor deberá ser muy cauto para identificar en qué situación se puede dar el contacto físico con el alumno pero *nunca en una situación en que se encuentre el profesor(a) y el alumno(a) solos, sobre todo si se está en un lugar cerrado. Las formas de contacto físico permitido para todo profesor que trabaja en la EAI serán únicamente las siguientes: estrechar la mano (o “chocarla”), palmada sobre la espalda y abrazo (únicamente si la situación lo permite como en el caso de éxito deportivo, académico o artístico en el que haya otras personas presentes).* Además, *el profesor debe ser sumamente observador de cada uno de sus alumnos para identificar con quién puede usar el contacto físico y con quién no.* Esto se debe a que cada alumno tiene una historia familiar distinta y por lo tanto un contacto físico particular. Sobre todo, hay que tener claro que las posibilidades de contacto físico como indicador de nuestro apoyo o reconocimiento con los alumnos, dependen de la edad del alumno y de la diferencia de género.

Las recomendaciones anteriores no están con el sentido de desanimar al profesor a que tenga contacto físico con su alumno, sino por el contrario, para que conozca en qué momentos y en qué partes del cuerpo pueda hacerlo. Finalmente, el contacto físico como se ha definido previamente entre profesor y alumno es sumamente necesario para mejorar y fortalecer dicha relación.

Acerca del juego

Todo profesor activo sabe que un elemento constituyente de la metodología de la EAI tiene que ver con el juego, de ahí la frase “aprender jugando” (ver “Documento base” de la EAI, pág. 17 y 18). Esta concepción de emplear el juego como un mediador para que el alumno aprenda algo, viene desde el antiguo imperio romano, tiempo en el cual se llamaba *ludi-magister* (literalmente maestro de juego, que actualmente sería el profesor de primaria) debido a que todas las actividades que el profesor preparaba

tenían como eje fundamental el juego (Villalpando, 2005). Éste fue y es considerado como el medio más eficaz y generalizado en el logro de objetivos escolares del alumno, ya que implica diseñar una actividad didáctica a partir de los intereses del alumno. El “juego escolar” ha ganado muchos adeptos no sólo porque permite que el alumno aprenda algo, sino también porque de manera implícita, mediante las actividades lúdicas, el alumno puede aprender a ser disciplinado, a respetar a otros, a ser cooperativo, a ser estratégico, a esforzarse, etc. (Huizinga, 1972). Por todo lo anterior el alumno activo aprende jugando.

La relación con el alumno puede ser el vehículo para que la tarea del profesor, es decir el aprendizaje del alumno, trascienda la asignatura no sólo con habilidades y dominios temáticos, sino con valores importantes para su propia vida. Apostar por una relación cercana, respetuosa, bidireccional y productiva con el alumno, es dar el primer paso de todo profesor efectivo debe dar. Por el contrario, descuidar la relación con los alumnos puede ser la gran ocasión perdida.

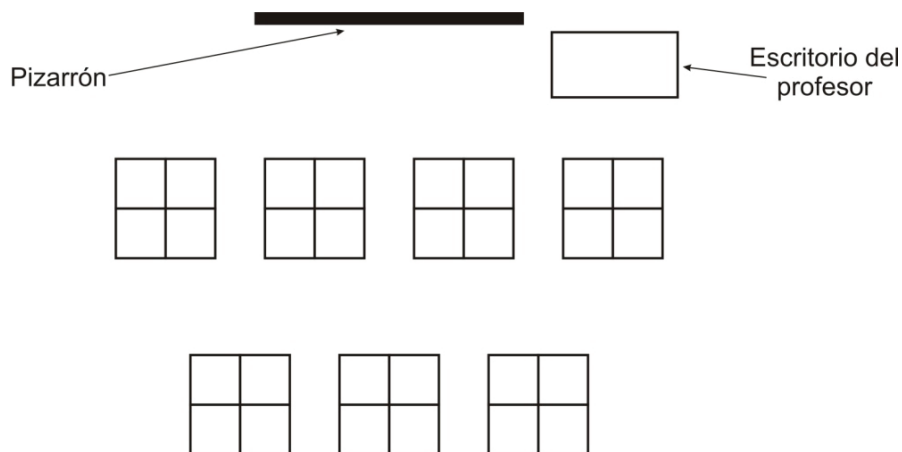
22. DISPOSICIÓN DEL MOBILIARIO ESCOLAR EN LOS SALONES DE CLASE

La disposición del mobiliario escolar es fundamental para lograr objetivos diferentes dentro del salón de clase. A continuación se describen las disposiciones básicas de mobiliario y su función¹².

1. Disposición del mobiliario para trabajo en equipos

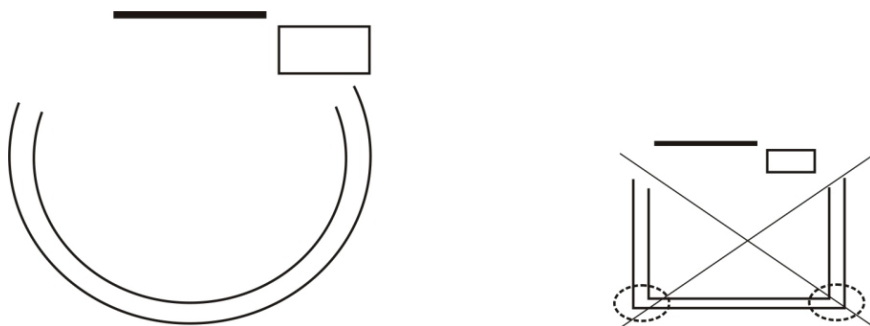
El número de alumnos recomendable para cada equipo es entre 4 y 5 integrantes. Cabe señalar que los equipos habrán de estar conformados por alumnos y alumnas (educación mixta). Con esta disposición los alumnos tienen que estar sentados de frente a sus otros compañeros, ya sea en forma circular o en forma de cuadro, de manera que las mesas de los alumnos formen una mesa de trabajo para todos. De esta manera, se facilitan las posibilidades de comunicación y se favorece el trabajo grupal de los alumnos.

12. Los diagramas de las diferentes disposiciones del mobiliario son de la autoría de Jaime López Valdez



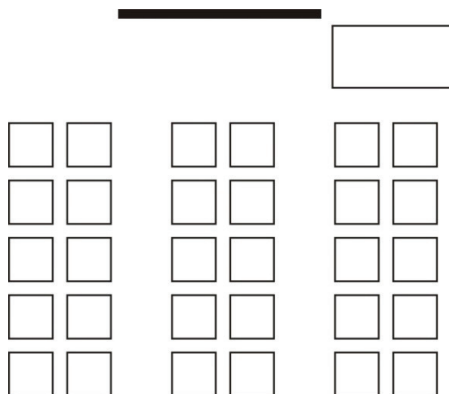
2. Disposición del mobiliario para la comunicación de todos los alumnos

Con esta disposición todos los alumnos pueden verse en todo momento. Esta disposición es la más adecuada para debatir, argumentar, y llegar a acuerdos entre los alumnos. Siempre se recomienda la media luna o el círculo entero para asegurar la visión de todos los alumnos, cosa que no sería posible si se dispusiera el mobiliario en forma de cuadrado, ya que se formarían ángulos muertos en las esquinas que impedirían una visión total.



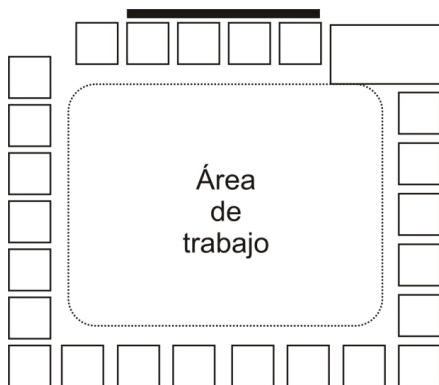
3. Disposición del mobiliario para el trabajo individual

Esta disposición, restringe la relación entre alumnos y potencia una relación unidireccional en la comunicación profesor-alumno. Esta disposición es óptima para la actividad de trabajo individual, conferencia, exposición del profesor y exámenes.



4. Disposición del mobiliario para trabajar en el piso del salón

En esta disposición se recorre todo el mobiliario hacia las paredes del salón, de manera que quede el mayor espacio disponible en el centro del salón. Permite la interacción de todos los alumnos y la movilidad o cambios de posición corporal.



Estas cuatro disposiciones de mobiliario son las más empleadas dentro del salón de clase. Seguramente con la creatividad e ingenio de cada profesor podrá conformar otras disposiciones de mobiliario que vayan encaminadas a objetivos específicos.

SECCIÓN III
PLAN DIDÁCTICO
HABILIDADES FOCALES Y PARAMETROS

INTRODUCCIÓN

En Plan Didáctico que actualmente posee la EAI fue conceptualizado por el Lic. Armando Trejo de la Torre y es sumamente importante ya que enfatiza el aprendizaje de las habilidades en lugar del de conocimientos, como ocurre en la educación tradicional. Definitivamente consideramos que su formulación hace completamente distinta a la educación que se imparte.

En un inicio su implementación requirió un esfuerzo extraordinario por parte de sus promotores conjuntamente con los padres de familia, alumnos y personal docente ya que implicaba el desarrollo de actividades muy distintas y de acuerdo a un horario establecido. Esa primera fase ya está completa. De hecho, actualmente las conferencias, los reportes de investigación, las asambleas, etc. son una forma usual del trabajo de la EAI.

Inicialmente, el Plan fue confeccionado casi exclusivamente para la sección de primaria, esperando que se desglosara paulatinamente hacia la sección de kinder y, posteriormente, hacia la Secundaria Activa una vez que estuvo integrada a la EAI.

Prosiguiendo con la idea bondadosa del Plan, ahora se requiere otro esfuerzo que nos permita definir cuáles son específicamente las habilidades que se requieren para cada actividad del Plan y los criterios que son pertinentes a cada grado de la educación que se imparte en la escuela. De acuerdo a esto, en el presente Manual se especifican tales elementos, mismos que podrán ser finamente concretados y enriquecidos por todos los profesores que concurrirán en la EAI.

Nuevamente tenemos un reto por delante. Sabemos de antemano que se requerirán ajustes y que se trata sólo de un paso más. El Plan Didáctico

no es una idea inmutable, deberá irse mejorando conforme vayamos teniendo experiencia en su aplicación y eso, depende de nuestra comprensión cabal de dicho Plan y de nuestra creatividad.

En la especificación de las actividades nos referimos a dos elementos: las *Habilidades Focales* y los *Parámetros* pertinentes. Las habilidades focales se refieren a los aspectos conductuales centrales en los que el profesor debe fijar su objetivo de enseñanza lo cual implica que el alumno adquiera gradualmente dichas habilidades. Los parámetros se refieren al criterio de logro (duración, intensidad, frecuencia, modo, etc.) en que debe ocurrir la habilidad focal. Estos criterios están graduados de acuerdo a la complejidad que se pretende lograr en cada sección escolar. Enfatizamos que los criterios señalados para cada una de las secciones, constituyen objetivos terminales a lograr en el último grado de cada sección (K, Pm, PM y S) por lo que los profesores de los grados anteriores deben establecer los criterios pertinentes de acuerdo a las habilidades del grupo específico. Las actividades del Plan Didáctico son: I Reporte de Investigación (RI), II Comentario de Noticias (CN), III Trabajo Libre Planeado (TLP), IV Paseos Didácticos y de Convivencia, V Asambleas, VI Conferencia, VII Trabajo Individual (TI), VIII Proyección y IX Trabajo Grupal.

I

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

El Reporte de Investigación (RI) de acuerdo a su contenido tiene dos modalidades:

- A. Reporte escrito de una investigación documental o,
- B. Reporte escrito de un experimento llevado a cabo.

Ambas se analizan en forma independiente.

A. Investigación Documental

Las habilidades (H) focales de esta primer modalidad y los parámetros específicos son los siguientes.

H1. Planeación de tiempo diario

Dado el periodo otorgado para cada trabajo, se espera que el alumno debe aprender a avanzar periódicamente para poder terminar el trabajo en el periodo prescrito. La intervención de los padres es importante en este tipo de trabajos mientras que la del profesor se realiza durante las Sesiones de Avance que son incluidas en las actividades de Trabajo Libre Planeado.

Parámetros:

a. Tiempo máximo para la elaboración

- | | |
|--------------|-------------|
| 1K. 24 horas | Pm. 8 días |
| 2K. 48 horas | PM. 15 días |
| 3K. 72 horas | S. un mes |

A excepción de 1K, en todos los grados, debe de existir al menos una sesión previa a la entrega final en la que se pueda verificar el grado de avance de cada alumno. La fecha de esta sesión debe ser claramente especificada al alumno ya que en ella se evaluará el adelanto que lleva. El resultado de esta evaluación será considerado en la calificación final que se obtenga a la entrega de dicho RI. Con esto se pretende formar el hábito del trabajo diario programado y solamente quien lo realice correctamente podrá tener buena calificación, misma que estará también sujeta a la presentación y contenido final.

b. Presentación de Resultados Parciales

En la sección de primaria, los avances que se vayan teniendo, deben ser presentados en las sesiones de Trabajo Libre Planeado. De hecho, el alumno debe asistir a éstas con lo que haya desarrollado y así poder verificar cuál es el grado de avance. Por tal razón, las sesiones de TLP, estarán ubicadas en al menos dos días después de la de RI (lo mismo ocurrirá para las sesiones de CN).

H2. Seguimiento de instrucciones escritas y nivel de las preguntas

Parámetros:

a. Claridad y Secuencia

Las instrucciones en todos los casos deben ser claras y lógicas de acuerdo a un orden secuencial que implique la elaboración del reporte. Por ejemplo, a un alumno de PM, se le podría proporcionar una guía como la siguiente:

1. Fíjate bien en el tema que te dieron o bien, selecciona uno que sea de tu interés en caso de que se trate de un tema libre.

2. Sigue las instrucciones que te haya dado tu maestro en clase.
3. Planea una cantidad específica de trabajo que puedes y debes realizar diariamente para poder terminarlo a tiempo.

La siguiente lista de verificación puede ser útil:

Paso	En proceso	Efectuado
1 Escoger un tema general	()	()
2 Escribe el tema específico	()	()
3 Escoge los materiales que usarás	()	()
4 Escribe un primer borrador	()	()
5 Elabora las fichas bibliográficas	()	()
6 Redacta tus notas	()	()
7 Escribe el esbozo final	()	()
8 Revisa el primer esbozo final	()	()
9 Redacta la bibliografía	()	()
10 Añade los últimos detalles	()	()
11 Presentar el grado de avance en TLP	()	()

b. Nivel de Preguntas

K. Preguntas directas y cerradas (¿Quién descubrió la cueva del tesoro?; ¿Porqué se durmió el capitán del barco?; etc.) Las preguntas directas son aquellas cuya respuesta es explícita en el libro que se consulta. Una pregunta cerrada es aquella que se refiere a un sólo aspecto. Algunos ejemplos de preguntas abiertas pueden encontrarse más adelante.

Pm. Además de las anteriores, preguntas indirectas (¿Qué crees que pasaría si...; ¿Qué hubiera pasado si...; ¿Qué hubieras hecho tú si...; etc.). Estas preguntas indirectas son aquellas cuya respuesta no aparece en forma concreta en el texto, tiene que ser elaborada por el alumno con base en la información leída.

PM. Además de las anteriores, preguntas abiertas (¿Qué circunstancias condujeron al estallido de la revolución en México?; ¿Cuáles con las

características principales de la tundra?). Estas preguntas abiertas o «temáticas» incluyen más de una sola respuesta directa.

- S.** Además de las anteriores, preguntas de relación (¿Qué semejanzas pueden encontrarse entre los diversos tipos de gobierno?; ¿Qué diferencias pueden encontrarse entre las diversas especies del reino vegetal?). Estas preguntas de relación implican necesariamente la lectura de al menos dos temas distintos y su objetivo es relacionarlos ya sea en términos de semejanzas o de diferencias. Tales aspectos no deben estar explícitos en los textos consultados.

H3. Búsqueda de información en fuentes diferentes a los textos usados en clase
Parámetros:

a. Tipo de fuente

1 y 2K. Libros con ilustraciones y cuentos.

3K. Además de los anteriores, libros de lectura libre. En este caso y en el anterior, los textos pueden ser los mismos que los empleados en la clase.

Pm. Diccionarios y libros de consulta como son los textos de otras editoriales distintas al que se lleve.

PM. Además de los anteriores, enciclopedias.

S. Cualquier fuente de información como son los diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, almanaques, atlas, entre muchas otras.

Dado que el RI se elabora en la escuela el alumno hará uso de los libros de la biblioteca o de los que tenga en casa. La recomendación enfática es que **no** se empleen los medios electrónicos para búsquedas de información pues esto generalmente impide que el alumno pueda aprender a buscar en las fuentes impresas.

En todos los casos de K, P y S, los profesores deben hacer recomendaciones de por lo menos una fuente que puede ser consultada, y que sea de fácil acceso (biblioteca de la escuela, particular, o existente en alguna biblioteca de la ciudad).

El objetivo del RI no es verificar qué tantos libros y bibliotecas visita el alumno para localizar la información sino que consulte los libros por lo cual, es recomendable que el profesor tenga al menos una referencia o dé una guía de dónde poder encontrar el tema específico.

Preferentemente las fuentes de información a ser usadas son aquellas que ya han sido o serán revisadas en el programa de Biblioteca. Es recomendable que la temática a ser investigada sea relacionada a un tema que se revisará durante el ciclo escolar. Si así ocurre, los comentarios de los alumnos enriquecerán mucho la primer exposición que se haga en clase, incluso esta primera presentación podría estar basada fundamentalmente en los RI entregados.

b. Número de fuentes incluidas en el RI

K. Un sólo libro

Pm. Dos fuentes distintas

PM. Más de dos fuentes distintas

S. Tres o más fuentes distintas

H4. Redacción del Documento a partir de la información encontrada

Parámetros:

a. Extensión

Incluye contenido e ilustraciones. La portada, las hojas de separación y la de bibliografía, no son contables.

K. En este nivel, dado que aun no está formada la habilidad de lectura y escritura, el Reporte puede incluir un dibujo o recortes de periódicos o revistas.

Pm. Máximo 2 cuartillas (graduable de acuerdo al grado).

PM. Máximo 5 cuartillas (graduable de acuerdo al grado y tiempo de realización).

S. Máximo 10 cuartillas (graduable de acuerdo al grado y tiempo de realización).

b. Redacción

Pm. Transcripción. Esto implica copiar el libro consultado teniendo cuidado de contextualizar las expresiones que son propias del texto pero no así del trabajo que se está realizando. Por ejemplo, si en el libro dice «véase la ilustración de la página anterior», dicha frase deberá ser suprimida ya que en el trabajo del alumno esa frase no tiene sentido a menos que haya puesto una ilustración en la página anterior, lo cual es poco probable.

Igual ocurre con frases tales como «De lo anterior»; «...como se explicó en capítulos anteriores»; «esto se revisará más adelante»; «...este concepto lo iremos analizando a lo largo del capítulo», etc. En estricto sentido, no se trata de un simple copiado, se requiere de la ayuda del profesor o padre de familia para poder efectuarlo y evitar estas frases.

PM. Resumen. La transcripción en este nivel puede ser permitida pero debe ser cada vez menor su extensión. La redacción debe ser elaborada en gran parte por el alumno. Dado que se estarán consultando más de dos obras distintas hay que cuidar los aspectos de:

- * Ilación. Los párrafos deben tener secuencia entre ellos. Esto es, cada cambio de párrafo tendrá relación con el anterior. Si se cambia de tema, recurrir a expresiones “puente” como pueden ser: Por otro lado... Otro aspecto es... Además de lo anterior... entre otras.

- * No repetición. Cuando se consultan dos o más obras puede ocurrir que se repita la misma información en ellos y es probable que el alumno lo incluya en su trabajo.

S. Conclusión, Interpretación y Opinión. El contenido de los reportes en este nivel debe tender principalmente a la redacción de conclusiones, interpretaciones y opiniones personales. Éstas deberán incluirse una vez expuesta la información pertinente y deberán aparecer en forma explícita con el encabezado respectivo. Es importante aclarar que cualquier trabajo de este nivel necesariamente debe de incluir al menos uno de estos elementos, pero no es requisito el que se elaboren los tres. En cada caso, dependiendo del tema, de la dificultad del mismo, de la cantidad de información accesible y otras circunstancias, pue-

de pedirse que preferentemente el RI incluya la conclusión, la interpretación o la opinión a que haya lugar. Usualmente, cuando alguien externa una conclusión, interpretación u opinión, tiene que recurrir a sus habilidades individuales para redactar. Este es un ejercicio de desarrollo psicolingüístico altamente recomendable.

c. Ortografía

Esto queda a criterio de cada profesor pero el mismo debe de definir previamente los niveles de aceptación, comunicarlos a los alumnos antes de elaborar el reporte y actuar en consecuencia. El objetivo es que el alumno ponga atención a la manera en la que escribe, no debe serle indiferente este aspecto. Repetir partes del reporte, las palabras con mala ortografía o afectar la calificación del trabajo son tres formas en las cuales se puede atacar parcialmente este problema.

H5. Entrega final del RI

Parámetros:

a. Puntualidad

Como regla general, la entrega debe hacerse en el día preciso que fue notificado por el profesor. Si por alguna causa completamente justificable, se permite la entrega en otra fecha, no podrá alcanzar la calificación máxima. Es conveniente enseñar al alumno a ser formal y puntual en la entrega de sus trabajos lo cual le beneficiará en fechas posteriores.

b. Presentación

Esto también forma parte del estilo personal de cada profesor. Mientras que para algunos, los reportes deben ser presentados en una carpeta, otros pueden permitir que se haga sin ésta. Independientemente del estilo, deben requerirse los siguientes aspectos:

- * Título del reporte
- * Nombre completo del alumno.

- * Fecha de entrega (esto permitirá diferenciar los que fueron entregados puntualmente de los que no).
- * Limpieza. Este aspecto depende del criterio cualitativo de cada profesor.

c. Contenido (Calidad y Extensión)

La calidad del contenido y la extensión del RI son aspectos centrales de la calificación que se logre.

H6. Tipo de Interacción con los Padres de Familia (Nivel de apoyo)

Una característica *sine qua non* de un autodidacta es que para estudiar o realizar sus trabajos, no requiere de la ayuda de otras personas. De acuerdo a esto, la recomendación general es que los padres de familia y los profesores vayamos desvaneciendo cada vez más nuestra ayuda e intervención para que se realice el trabajo respectivo. La investigación documental es una labor compleja ya que no sólo implica saber dónde buscar la información en uno o más textos sino leerla, transcribirla, hacer notas, resumir, redactar, etc. Esto no es sencillo pero puede ser aprendido si es enseñado. La labor de los profesores, por tanto está ubicada en dos niveles. El primer nivel es:

- * Enseñar a redactar Reportes de Investigación.

De acuerdo a las habilidades focales y los parámetros que se han definido antes, el profesor de cada nivel debe poner especial atención a los niveles que le toca enseñar y para esto, es imprescindible que el profesor mismo sea capaz de hacerlo con gran maestría, de otra forma, no lo podrá enseñar.

Esto último nos lleva a reflexionar sobre cuál es el papel que el profesor debe tener dentro del salón de clase. Tradicionalmente, el profesor debe saber un tema, exponerlo ante su grupo, responder las preguntas que se originen, corregir los errores, dejar ejercicios de repaso y evaluar el aprendizaje del alumno. Podemos ver que su acción generalmente se limita a la

exposición de contenidos temáticos, ésta es la función primordial que le ha atribuido la educación tradicional. En el caso de la EAI, esta función la desarrolla básicamente dentro del Trabajo Grupal pero ésta es solo UNA de las muchas funciones que debe tener el profesor activo. Se debe enseñar a dar una conferencia, a hacer un RI, a desenvolverse correctamente dentro de una Asamblea Grupal y en general debe enseñar cada una de las habilidades focales de acuerdo al criterio establecido en la sección escolar. En otras palabras, el profesor activo debe «dar clase» de Conferencia, de TI, de RI, de Asamblea, de Paseo Didáctico, de CN, etc. No debe circunscribirse a enseñar las áreas tradicionales de español, matemáticas, etc. Luego entonces, si el profesor enseña a elaborar un RI, debe evaluar al alumno y asignar una calificación que permita de alguna manera, considerar el avance que éste va obteniendo a lo largo del curso. De otra manera su trabajo será tan difuso que difícilmente podrá decir: Mis alumnos ahora hacen mejores Reportes de Investigación.

El segundo nivel de la acción del profesor es:

* Enseñar a los padres a desvanecer la ayuda que brindan a sus hijos con base en los adelantos que éste vaya obteniendo. Esto incluye enseñar a los padres a motivar a sus hijos para que cada vez sea más independiente el trabajo de ellos.

Parámetros:

A manera de guía, de acuerdo al tipo de tarea, la ayuda de los padres debe estar delineada de la siguiente forma:

Repaso

El alumno estudia todo el material o realiza su tarea completa. Al finalizar esto, los padres le hacen preguntas específicas del contenido, señalándole claramente el dominio o la falta de éste.

Ejercicio

El alumno la realiza con la ayuda constante de los padres. En este caso, los padres fungen como un sustituto del profesor, resolviendo dudas o incluso dando la información o explicación requerida por el hijo.

Avance

Los padres se desempeñan como verdaderos profesores, ayudándole a buscar la información, seleccionarla, hacer resúmenes, cuidar la presentación y en última instancia, verificando que su hijo haya comprendido los elementos esenciales.

Evaluación

El alumno la desarrolla en forma completamente independiente. Al finalizar, los padres hacen un señalamiento general evaluativo. En caso de existir errores, los indican para su corrección pero sin ayudar.

B. Reporte escrito de un Experimento

A diferencia del anterior, en este caso, el alumno debe realizar una serie de pasos específicos con el objeto de experimentar la producción de algunos fenómenos. Es por esto que las instrucciones que se proporcionen deben ser sumamente claras lo cual es responsabilidad del profesor que elabora el RI. Por parte del alumno, éste debe ser capaz de seguir dichas instrucciones (lo cual obliga al alumno a entender lo que está leyendo para efectuarlo). En este caso las habilidades y parámetros son los que se describen enseguida.

H1. Planeación del Tiempo Diario

Parámetros

Son iguales a los especificados en la modalidad anterior.

H2. Seguimiento de Instrucciones Escritas

Parámetros:

K y Pm. Debe darse una sola instrucción escrita en cada ocasión. Por ejemplo:

- 1) Escoge un recipiente de cristal transparente.
- 2) Agrega 10 vasos con agua natural.
- 3) Echa una cucharada de azúcar.
- 4) Espera 5 minutos.
- 5) Ahora busca el azúcar en el fondo del recipiente.

PM. Pueden darse hasta dos instrucciones simultáneamente. Aprovechando el ejemplo anterior, podemos especificar las siguientes instrucciones:

- 1) Escoge un recipiente de cristal transparente y agrégale 10 vasos de agua natural.
- 2) Echa una cucharada de azúcar y espera cinco minutos.
- 3) Ahora busca el azúcar en el fondo del recipiente.

S. Pueden darse hasta cuatro instrucciones escritas. De acuerdo a nuestro mismo ejemplo, se podría escribir:

- 1) Escoge un recipiente de cristal transparente, agrega 10 vasos de agua natural, una cucharada de azúcar y espera cinco minutos.

b) Nivel de Preguntas

Se emplearán los mismos criterios de la modalidad anterior.

H3. Redacción del documento final

Parámetros:

a) Extensión

Está dada por el formato entregado al alumno pero éste debe tener como objetivo los siguientes criterios máximos, considerando el grado específico:

K. Una hoja con un máximo de tres pasos a realizar.

Pm. Dos hojas con un máximo de tres pasos a realizar.

PM y S. Dos hojas con un máximo de cinco pasos a realizar.

b) Redacción

- Pm.** Debe pedirse solamente la descripción de los hechos que sean claramente observables. Las conclusiones deben ser elaboradas grupalmente con la ayuda del profesor respectivo.
- PM.** De acuerdo al procedimiento implicado por las instrucciones, el alumno podrá elaborar algunas conclusiones que se desprendan claramente de lo que se observó. Por ejemplo, el procedimiento puede haber incluido la alteración de las condiciones en las cuales se lleva a cabo la experimentación (semillas con agua, semillas sin agua, con agua y con tierra, etc.). Las conclusiones deben ser dirigidas a las diferencias observadas directamente.
- S.** En este caso se puede requerir la especificación de interpretaciones que puedan deducirse lógicamente de lo que se observó en forma directa.

c) Ortografía

Aquí pueden regir los mismos criterios que los estipulados en la primer modalidad.

H4. Presentación final del RI

También se consideran los mismos criterios que los estipulados en la modalidad anterior.

II

COMENTARIO DE NOTICIAS

Temática

La temática queda abierta para todos los niveles pero deben incluirse necesariamente a lo largo del ciclo las siguientes:

1. Científica (referirla a una asignatura específica desde el inicio de mes: Biología, Química, Física, Historia, Geografía, etc.)
2. Cultural y Esparcimiento (Artes Plásticas)
3. Deportiva (Educación Física)
4. Política y Económica (Formación Cívica y Ética)
5. Areas de Producción: Agricultura, Minería, Pesca, etc. Servicios Públicos: Vivienda, Transporte, Luz, Pavimentación, Salud, etc.

En el caso de la Secundaria, serán consideradas como una clase más de la asignatura seleccionada en cada mes. El examen mensual, en caso de ser superior a 8.0 (ocho), se podrá contar como un punto extra en el examen mensual de dicha asignatura. Para que pueda procederse, el examen mensual debe tener una calificación aprobatoria.

Un aspecto sumamente importante es que esta actividad debe aprovecharse para incrementar el vocabulario del alumno promedio. Múltiples investigaciones recientes (e. g. Hart & Risley, 1995) demuestran que el número de palabras que conoce un niño es un importante indicador del fracaso o

éxito escolar, dado que los libros gradualmente se hacen más complejos en términos de que contienen más palabras y en la medida que el alumno las conozca, podrá comprenderlas pero si las desconoce, proceda a buscar su significado. Este es un hábito fundamental que también debe existir en los profesores: ante la lectura de una palabra que se desconoce, buscar lo antes posible su significado. Obviamente esto depende del empleo correcto del diccionario para lo cual pueden seguirse las indicaciones señaladas en la sección 18 de esta obra, respecto al uso del diccionario. El profesor debe seleccionar no más de tres nuevas palabras por sesión para facilitar su aprendizaje.

La duración de cada temática debe ser mínimamente de 15 días y máximo de un mes, pudiendo ser interrumpida por el acontecimiento de sucesos sumamente importantes. El orden de éstas queda a criterio del profesor.

Las secciones de Sociales y Nota Roja están absolutamente fuera de consideración, sea cual sea su repercusión. Si algún alumno incluye alguna de éstas, no será aceptado debiéndose reportar como «Trabajo No Presentado». La única excepción a esto puede ocurrir en el último grado de la secundaria ya que los alumnos de ese grado están en tránsito próximo a otro nivel de educación en el que muy posiblemente se constituyan como parte de alguna asignatura, además de que es muy importante formar un criterio responsable ante esta problemática que tanto daño hace a la sociedad. Si se llegara a realizar una actividad en esta temática, es imprescindible que con anterioridad se notifique a los padres de familia respectivos.

Fuente de Origen

Preferentemente será de acuerdo a noticias cuyo origen o impacto sea:

K. Local y Estatal

Pm. Local, Estatal y Nacional

S. Local, Estatal, Nacional e Internacional.

El objetivo central de este tipo de actividad es la actualización informativa del alumno. Este objetivo implica fundamentalmente la formación de las siguientes Habilidades Focales

H1. Competencias de lectura, escritura y exposición

La lectura de revisión implica varias subhabilidades a su vez así, los tipos de subhabilidades lingüísticas que serán formados de acuerdo a la sección escolar son los siguientes:

K. 1) **Escuchar** la lectura en clase realizada por la Profesora. Aprovechar la actividad para ejemplificar cualquier palabra que el promedio de los alumnos no entienda. Este aspecto es sumamente importante para enriquecer el vocabulario de los alumnos.

2) **Repetir** oralmente los hechos leídos ante preguntas directas de la profesora cuidando que emplee los nuevos vocablos de forma correcta.

Pm. 1) **Lectura** en casa.

2) **Expresar** oralmente con sus propias palabras los hechos leídos ante preguntas directas de los padres.

Si se trata de un periódico, **subrayar** lo importante de la nota, una vez que lo haya repetido oralmente. De hecho, deberá subrayar sólo aquellas frases o palabras que haya expresado oralmente. En caso de que desconozca el significado de alguna palabra, antes de seguir leyendo, preguntar a los padres o consultar el diccionario para saber qué significa.

3) Posteriormente, **escribir con sus propias palabras** lo leído y hablado. Recomendar enfáticamente a los padres que se evite el simple copiado ya que esto fomenta malos hábitos y no favorece el aprendizaje.

4) Hacer **comentarios** orales en clase, dirigidos por el Profesor.

PM. 1) **Lectura** en casa.

2) **Expresar** oralmente con sus propias palabras los hechos leídos ante preguntas directas de los padres.

Si se trata de un periódico, **subrayar** lo importante de la nota, una vez que haya consultado cualquier palabra que desconozca, además de haber repetido oralmente lo que leyó. De hecho, deberá subrayar sólo aquellas frases o palabras que haya expresado oralmente.

- 3) Escribir a mano un **resumen** de lo leído y expresado empleando si es posible los vocablos antes desconocidos, agregando una posible causa de lo ocurrido, una interpretación o una posible derivación de hechos a partir de lo que se leyó.
- 4) Hacer **comentarios** en clase dirigidos por el Profesor aludiendo básicamente a la interpretaciones.

S. 1) **Lectura** en casa.

- 2) Si se trata de un periódico, **subrayar** lo importante de la nota.
- 3) **Escritura mecanografiada** de una nota propia que resuma las noticias leídas, empleando los nuevos vocablos y agregando sus propios puntos de vista: causas, interpretaciones y/o secuelas de los hechos.
- 4) Efectuar los **comentarios** en clase dirigidos por el Profesor aludiendo básicamente a la interpretaciones y al seguimiento de los hechos.

En todos los casos anteriores, el profesor puede encontrar muy útil que los primeros ejercicios del Comentario de Noticias que sean realizados dentro del salón, verifique la velocidad de lectura, forma de expresión, subrayado, escritura con propias palabras, elaboración de resúmenes y conclusiones.

H2. Leer con constancia

La especificación de los siguientes parámetros, supone que el alumno revisará y/o leerá los periódicos con cierta constancia.

Periodicidad

K. Las noticias deben corresponder a lo acaecido uno o dos días antes de su comentario en clase.

- Pm.** Incluye el seguimiento de una misma noticia, en al menos dos días en un periodo semanal.
- PM.** Incluye el seguimiento de la misma noticia, al menos una vez semanalmente durante un periodo de quince días.
- S.** El seguimiento en esta sección debe ser mensual, haciendo su revisión una vez por semana.

Muy probablemente, de acuerdo a la temática, ocurra que el alumno no pueda encontrar un seguimiento de la misma noticia en los periodos indicados. Si tal fuera el caso, los padres de familia pueden mandar una nota al profesor haciéndole saber que su hijo realmente sí revisó el periódico constantemente. De hecho, lo que interesa es que el alumno aumente su constancia de lectura, además de aprender nuevos vocablos.

H3. Consultar medios de información

Para estar actualizado, la lectura puede efectuarse en diversos medios de comunicación. La especificación de éstos es necesaria para formar una habilidad sistemática y constante.

Tipos de Medios

K. Fotografías de periódicos

Pm. Periódicos y revistas semanales

PM. Periódicos estatales y nacionales y revistas de circulación semanal y quincenal.

S. Periódicos estatales y nacionales y revistas de circulación semanal, quincenal o mensual.

Las fotografías o contenidos informativos de los periódicos podrán ser recortados. En caso de revistas, éstas pueden llevarse al salón de clase para no sufrir mutilaciones.

H4. Expresar punto de vista personal

La expresión del punto de vista es un aspecto que también puede formarse en el alumno pero para ello se debe cuidar una secuencia que lo permita, dada la diversa complejidad del lenguaje y estructura empleada en los periódicos que obviamente, no están diseñados para un niño o adolescente. De esta manera, se especifican los siguientes criterios.

Estructura de la Nota Informativa

K. Crónicas periodísticas que incluyan preferentemente sólo la **descripción** de hechos.

Pm. Igual que el anterior.

PM. Además del anterior, incluir la «Caricatura o Cartón».

S. Además de las anteriores, se debe dar preferencia a las editoriales, artículos de análisis e interpretación de periodistas o colaboradores. En ese caso se puede incluir una editorial o artículo de fondo y aquellas crónicas o noticias que dan sustento a tal editorial o artículo.

Medios sugeridos:

Periódico estatal: Sol de Sinaloa, Noroeste, Debate, La Hora.

Periódico nacional: Excelsior, Jornada, Universal, Mural.

Revistas Semanales: Jueves de Excelsior, Impacto, Siempre, Proceso.

Revistas Mensuales: Este País, Mira, Muy Interesante, Geomundo, Vuelta, Nexos, Letras Libres, CONACYT, National Geographic, etc.

No se permitirán artículos de:

- Medios gráficos en inglés (excepto que sean científicos o deportivos)
- Amarillistas
- De baja calidad (Contenido, Hola, Interview, etc.)
- Mitos y supercherías
- Relacionadas a las frivolidades del mundo «artístico» o moda (Kena, Vanidades, TV Notas, TV y Novelas, etc.).

Cartel Informativo

En primaria se hará cargo el grupo de 5o. y en secundaria el de 2o de esta actividad que será continua durante todo el ciclo escolar que no excluye a los participantes del Comentario de Noticias.

El objetivo es que en forma actualizada, se informe a todas las personas que concurren a la escuela, los eventos que se desarrollarán en la ciudad o de gran importancia nacional. Estos eventos serán relativos a la sección de «cartelera» de los periódicos y revistas incluyéndose conferencias, mesas redondas, debates, cine de arte, cineclubs, teatro (que no sea tipo televisa), conciertos, etc. y de aquellas pláticas o conferencias que se realicen dentro de la EAI.

El criterio para publicar eventos en este Cartel Informativo, es que los eventos deben tener la característica de aspirar a una mayor y mejor cultura de nuestros alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Por tanto, se descartan las actividades relacionadas a los palenques, teatro de revista o comedia vulgar, etc. ya que éstos tienden más bien a preservar las condiciones sociales de nuestra comunidad.

El Cartel Informativo puede incluir la reseña del evento ya sea de alguien que conozca algo relacionado al mismo o bien de alguien que ya haya asistido.

H5. Exponer ante el grupo

Es importante aclarar que el estar actualizado tiene razón de ser siempre y cuando la información sea compartida con los demás. Esto genera un círculo comunicativo muy importante que puede ser a la vez parte de la motivación para darle seguimiento a las noticias. La Exposición de Noticias llevadas a clase se hará mediante una o dos formas de las siguientes:

a) Sorteo

Entre todos los alumnos se sorteará cada exposición pudiendo repetirse sólo un alumno que haya expuesto por este medio en la sesión anterior. Todos los alumnos sin embargo, deben entregar su trabajo escrito de acuerdo a los criterios de elaboración de cada grado.

b) Preferencia mayoritaria de los alumnos

Esto se podrá hacer una vez que los alumnos hayan informado sobre qué versa su comentario de noticia. Se pondrá a votación y se procederá a leer y comentar aquellas que hayan tenido mayor puntaje. Se comienza por la de mayor preferencia y se sigue con la inmediata (siguiente puntaje menos alto) y así sucesivamente hasta que se termine el tiempo programado para esta actividad. Al igual que en el caso anterior, se aceptará que sólo un alumno repita en dos ocasiones sucesivas. Todos los demás expositores deberán ser diferentes de la sesión pasada.

Al finalizar el mes se evaluará a los alumnos de acuerdo a los criterios estipulados en los tipos de lectura y escritura. Esto es:

K. Repetición de Noticias.

Pm. Repetición en palabras propias de noticias.

PM y S. Interpretación, causas o secuelas de eventos comentados en clase.

De acuerdo al número de temas expuestos en el mes, el profesor considerará un porcentaje mínimo a ser cubierto que estará determinado por aquellas noticias que él considere como las más relevantes. Este porcentaje mínimo, definido por el profesor, equivale al «diez» de calificación. No se trata de que el alumno sea capaz de repetir todas y cada una de las noticias revisadas en el periodo, sino aquellas que son las más importantes con lo cual estará actualizado.

En la sección de kinder es conveniente que las noticias que se vayan revisando también sean archivadas en una carpeta especial que puede ser consultada por los padres. En 3K debe evaluarse el recuerdo de al menos una de las noticias más importante que se haya comentado.

En primaria y secundaria se contará con una carpeta en la que se vayan acumulando todos los trabajos. Es motivo de evaluación y reconocimiento final el estado de la misma (limpieza, presentación, orden, número de trabajos incluidos). Esta carpeta debe presentarse de acuerdo a los criterios de evaluación (mensual en primaria; bimestral en secundaria).

Las Habilidades incluidas para la Exposición ante el grupo son las siguientes:

Alumno Expositor

En todos los casos, los alumnos expositores deben ver a los Escuchas. La exposición puede hacerse en su mismo lugar pero de pie. La exposición debe procurar generar el interés de los compañeros. Por tanto las habilidades de exposición son:

- 1) Ver a todos los presentes y;
- 2) Generar el interés.

Alumno Escucha

El comportamiento de los Escuchas incluye:

- 1) Poner atención a la descripción, guardando silencio.
- 2) Preguntar en caso de tener dudas.
- 3) Agregar información al final de la exposición.
- 4) Tomar nota de los que se expone (esto es recomendable, aunque no es criterio de evaluación).

El procedimiento que el **Profesor** sigue en las sesiones de Comentario de Noticias incluye los siguientes aspectos:

- a) Selecciona procedimiento para la sesión (por azar o preferencia).
- b) Mantiene el orden los alumnos (atención y silencio).
- c) Hace indicaciones formativas respecto a la **manera** de exposición empleada por el alumno en cuestión.
- d) Otorga la palabra después de la exposición.
- e) Modera comentarios, suposiciones, interpretaciones, entre otros aspectos.
- f) En caso posible, agrega elementos de información o análisis.
- g) Recoge los trabajos de todos los alumnos para evaluación (su aceptación debe estar de acuerdo a los criterios de presentación).
- h) Señala la temática para la próxima sesión en caso de que se tenga que cambiar.

Es conveniente para un buen desarrollo que las habilidades focales y los parámetros a cubrirse en cada grado, sean descritos en forma clara y minuciosa durante la primer sesión de Comentario de Noticias, apoyando esta actividad mediante la entrega por escrito de tales requisitos para conocimiento de ellos y de sus padres.

De acuerdo al grado escolar el profesor puede considerar la posibilidad de que el CN sea realizado por un equipo de alumnos, lo cual debe notificarse con anterioridad.

III

TRABAJO LIBRE PLANEADO

Temática

Dado que esta actividad se puede vincular al Comentario de Noticias, al Reporte de Investigación, Lectura Libre (Biblioteca) o a alguna otra actividad escolar (tarea) que implique la planeación de actividades, la temática debe quedar circunscrita a las actividades que tiene pendientes el alumno mismas que serán constantes ya que el RI o el CN son actividades fijas para todos los alumnos.

Es importante aclarar que esta actividad no supone un **Tiempo** Libre Planeado sino más bien un **Trabajo** Libre Planeado. Por esta razón, puede comentársele al alumno que él puede aprovechar este tiempo para ir desarrollando las tareas que se le hayan dejado y cuya presentación no sea requerida para ese mismo día. No se puede aprovechar este tiempo para efectuar las tareas del día, aunque se haya planeado desde antes.

Por definición, en este tiempo tampoco se pueden desarrollar las tareas que se hayan dejado ese mismo día ya que no implican un acto de planeación puesto que el alumno no tenía conocimiento de que se le dejaría tal tarea al día siguiente, por tanto, no puede existir la planeación de dicho acto.

Habilidades Focales y Parámetros

Planear el trabajo propio y llevarlo a la práctica es un hábito altamente recomendable no sólo para los estudiantes, sino para todo profesionista. Esto implica el aprendizaje de algunas habilidades cuyo objetivo es permitir al alumno una actitud más autónoma y responsable en relación a los trabajos que necesita desarrollar. Por tanto, es una forma en la cual se puede aprender a ser responsable gradualmente, no sólo en términos de su comportamiento social sino en relación a la productividad con la que un estudiante se puede desenvolver en un sistema educativo cualquiera y que implique el trabajo sistemático. Estos elementos son necesarios y de supervivencia escolar a partir de la secundaria ya que las asignaturas son impartidas por profesores distintos y con horarios no cotidianos. Así, las habilidades que implica el hacer los Reportes de Investigación, están íntimamente ligadas a esta actividad por lo que se recomienda que su programación sea anterior a la sesión de Reporte de Investigación en la primaria, sección en la que se desarrolla plenamente esta actividad. La secundaria la lleva a cabo pero mediante la asignación de trabajos específicos que se derivan de las asignaturas.

Las Habilidades Focales son las siguientes.

H1. Toma de Decisiones

Parámetros:

a) Tiempo Previo y Opciones

K. Tanto los profesores como los padres deben dar al menos dos opciones específicas de trabajos que se podrían desarrollar.

La decisión en este caso es «dirigida» sobre las opciones dadas.

La decisión debe ocurrir dentro de un límite máximo de 24 horas, según sea el grado que se trate de esta sección.

Pm. Los profesores y los padres dan opciones (pueden ser más de dos).

El alumno debe decidir dos días antes de la realización y comunicarlo a su profesor. Si esto no ocurre, el profesor tomará la decisión en lugar

del alumno y si el alumno reincide frecuentemente, es conveniente notificarlo a los padres de familia y a la dirección de la sección.

PM. No se dan opciones.

El alumno debe tomar su decisión con 48 horas de anticipación, en caso contrario el profesor tomará dicha decisión. Al igual que en el caso anterior, si el alumno no decide con frecuencia avisar a los padres y a la dirección respectiva.

S. No se contempla esta actividad en forma programada como actividad intrahorario. Sin embargo, el alumno efectúa diversas decisiones en casos como el Programa de Autonomía, estudio para exámenes parciales, entre otras.

H2. Prever condiciones en que se desarrollará (Planeación)

La recomendación general es que el alumno trate de imaginar que está dentro del salón desarrollando tal actividad. Con base en tal suposición, debe ir mencionando (kinder) o escribiendo (primaria) los materiales que vaya requiriendo en tal suposición.

K. Los padres y los profesores deben ir comentando en voz alta la situación, describiéndola como si se estuviera efectuando. Las actividades a planear preferentemente no deben de incluir más de tres materiales distintos que deban traer de su casa. El alumno tiene que recordar cuántas cosas va a traer. Enfatizar este aspecto, ayuda a reflexionar si se olvida algo o no.

Este mismo procedimiento se puede seguir hasta que esté formada la habilidad de la lectura y la escritura.

Pm. El alumno debe imaginarse la situación y enlistar los materiales necesarios en un formato escrito. Dicho formato debe presentarlo a sus padres y profesores. Ambos deben ayudar a complementarla (no a hacerla) y a tratar de que el alumno determine la **duración** de la actividad. Recuérdese que la noción temporal puede no ser completamente clara en estos niveles.

Cuidar que el número total de los materiales requeridos no sea mayor de 5 (cinco).

PM. La lista de materiales y el cálculo del tiempo debe hacerlo el alumno en forma completamente independiente. El profesor y el padre deben únicamente indicar: «Está completo» o bien, «Me parece que te falta algo» sin señalar específicamente qué es lo que hace falta. En todo caso si llegara a hacer falta algo de lo que está anotado y no se hubiera percatado de ello el alumno, los padres o el profesor, se debe enfatizar que la responsabilidad es del alumno, no de quienes revisan tal planeación.

H3. Efectuar la actividad planeada

El Profesor en todos los casos lleva un registro específico de la calidad del trabajo realizado y si fue terminado de acuerdo a lo previsto. Tal registro debe indicar:

- a) Materiales completos (previstos) (parcialmente previstos) (no previstos).
- b) Grado de participación y aprovechamiento del tiempo disponible.
- c) Calidad del resultado y grado de avance.

En el caso de primaria es un requisito que en estas sesiones de TLP se presente el RI y el CN para que el profesor revise cuál es el grado de avance. Esta actividad de TLP es la ocasión para observar si el alumno está aprendiendo a ser constante en el desarrollo de sus trabajos a corto, mediano o largo plazo y, en la medida necesaria, asesorar, elogiar o corregir al alumno. De esta forma, podemos decir que el TLP es realmente un taller donde se enseñan al alumno diversas habilidades relacionadas a tomar decisiones, prever las condiciones en las que se realizará el trabajo, realizar lo planeado y valorar los resultados en relación a la planeación.

H4. Autoevaluar la ejecución

Esta actividad de evaluar puede resultar sencilla si en el mismo formato que se otorga al alumno para hacer su TLP se incluye este elemento.

- K.** En este caso la profesora ayuda al alumno a que se autoevalúe. Esta debe estar fundamentada en los aspectos señalados en el punto anterior (materiales, participación, calidad y tiempo empleado).
- Pm.** El profesor sólo indica los factores que deben tomar en cuenta para su autoevaluación, mismos que pueden ser cotejados mediante la revisión de su propia hoja de planeación.
- PM.** Los alumnos se autoevalúan solos, considerando la elementos pertinentes (señalados en el punto «3») y el profesor coteja su valoración y la del propio alumno. En caso de que exista gran discrepancia entre éstas (por ejemplo: una diferencia de más de dos puntos en una escala del «cero» al «diez») es necesario platicar con el alumno respectivo para normar el criterio del alumno ya que esto implica posiblemente un concepto de sí mismo parcial o posiblemente mal formado.

Las formas de Trabajo Libre Planeado se irán recolectando en un archivo personal que el alumno conservará a lo largo de todo el año. Su orden, limpieza y número de fojas será objeto de calificación bimestral y en su caso del reconocimiento.

IV

PASEOS O VISITAS DE APRENDIZAJE

Periodicidad

K y P. Es bimestral en todos los grados.

S. Dada la programación de las clases, queda en forma alternada con una Visita Didáctica.

Temática

En todos los grados debe estar vinculada a:

- a) Programa de alguna área o asignatura o;
- b) Comentario de Noticias del mes o;
- c) Reporte de Investigación.

Dado lo anterior, en cada visita didáctica se deben planear los aspectos que nos interesa que el alumno considere en su visita. Se hace necesaria la evaluación de cada actividad de este tipo. La evaluación puede implicar: lugar, ubicación, personajes o personas que atendieron al grupo o participaron en la actividad observada, etc.

En los casos que se considere conveniente, tal evaluación puede realizarse conjuntamente con la que se efectúa periódicamente para efecto de calificación del área o asignatura (por ejemplo: si se asistió a una Sesión de la Cámara de Diputados, se puede evaluar el nombre del Presidente de

Debates; si se asistió a una Cooperativa de Pescadores, Banco, Empaque o Zoológico, evaluar el nombre de la Institución, del Director, etc.)

Habilidades Focales y Parámetros

Estas actividades, como todas las demás del Plan Didáctico, tiene un valor insoslayable. Las dos modalidades lo indican:

a) Convivencia

Es una situación en la que debemos cuidar las interrelaciones que establecen entre sí los alumnos y con los adultos que están presentes en tal actividad. Ser positivo socialmente y asertivo son dos de nuestras metas escolares. La observación y dirección del profesor debe estar fundamentada en estos dos aspectos. Este tipo de actividad forma parte integral del Desarrollo Emocional-Social del alumno.

b) Didácticas

La escuela no es el mundo, ni tampoco lo son los libros de texto ni los programas. Los libros, los programas y en sí la escuela, son sólo medios de socializar y formar al alumno. Siendo congruentes con esto, los paseos didácticos deben tener el objetivo de que el alumno constate o amplíe el hecho de que sus conocimientos sí tienen aplicación, se refieren a algo real. Por tanto, estas visitas deben necesariamente relacionarse a un tópico revisado en alguna área o asignatura (artes plásticas, computación, etc. no nada más a las ciencias naturales) o bien a alguna actividad escolar (homenajes, comentario de noticias, asambleas, proyección) que pueden ser parte de cualquier programa y muy cercanamente con los contenidos de las ciencias sociales. Esperamos que el comportamiento del alumno sea cívico, no nada más que aprenda la asignatura de Formación Cívica y Ética.

H1. Interacción social con compañeros

En todos los grados es necesario especificar:

- a) Las actividades de integración grupal (juegos, dinámicas de grupo, concursos, etc.) y encargar a los alumnos de su realización.

- b) Las habilidades que cada alumno posea para que haga uso de ellas (contar chistes, representar personajes diversos, contar cuentos o historias, formular adivinanzas, destrezas musicales, manuales o deportivas, etc.).

Esto implica el buscar formas en las cuales todos los alumnos del grupo puedan destacar en forma individual o grupalmente ante sus compañeros.

H2. Interacción con los adultos acompañantes

K. Puede permitirse la presencia de todos los padres pero el contacto-interacción de estos acompañantes debe ser con más de uno de los alumnos, preferentemente con aquellos que no sean familiares o hijos de amigos cercanos. Debe tenderse siempre a fomentar la independencia de los alumnos.

Pm, PM y S. En todos estos casos, los padres serán acompañantes de **todos** los alumnos. Su participación será semejante a la de los profesores que coordinen la actividad del paseo. No se debe permitir que los padres se aíslen del grupo. Esto debe notificarse a los padres de familia al inicio del año y antes de cada paseo.

Los **paseos largos** deben tener criterios sociales definidos en relación al lugar que se visita:

4P: Cosalá	5P: El Fuerte
6P: Mazamitla	1S: Guadalajara
2S: Guanajuato	3S: Cd. de México

H3. Observar en forma dirigida

El profesor, en todos los casos de primaria y secundaria, debe proveer una guía de observación consistente en preguntas específicas de lo que el profesor espera que sus alumnos observen en la situación que se visitará. Esta guía deben llevarla los alumnos durante tal visita y hacer las anotaciones para su posterior resumen o reporte.

Las preguntas de la Guía de Observación deben tener el mismo nivel que las señaladas en el RI.

H4. Resumir a partir de eventos observados

Todo alumno elaborará una crónica de la visita, atendiendo a las preguntas especificadas de antemano. En PM y S, se incluirá también una opinión relacionada a las posibles consecuencias, causas o interpretaciones de lo que observaron (Ver criterios de redacción de la Comentarios de Noticias). Su resumen estará redactado en forma de crónica Periodística o Artículo de Colaboración, según corresponda al nivel que se trate.

Los resúmenes elaborados se acumularán en una carpeta específica que será también objeto de evaluación al finalizar cada periodo.

V

ASAMBLEA GRUPAL

Temática

Las asambleas grupales podrán abordar los siguientes aspectos:

K y Pm

- a) Aspectos relacionados a las reglas, disposición y mantenimiento del salón, materiales y equipo que se usa.
- b) Relaciones interpersonales entre los alumnos. Preferentemente el alumno debe referirse al reglamento General de Alumnos.

PM

Además de los temas anteriores, se pueden referir a:

- c) Actividades que se desarrollan en pasillos y patios durante toda la jornada (matutina y vespertina).
- d) Relaciones entre el grupo, profesores y dirección.

En estos casos, siempre debe existir referencia a los Reglamentos de la escuela (Alumnos y Profesores).

S

Además de los aspectos anteriores:

- e) Conservación de áreas, equipo y material y mobiliario común.
Habilidades Focales y Parámetros

Esta actividad tiene como objetivo fundamental el que el alumno participe grupalmente para aprender a analizar y resolver los problemas que les

afectan en forma grupal, ordenada, inteligente y constructiva. Además, las asambleas deben dirigirse no sólo a problemas detectados, sino a la superación de ellos mismos, como estudiantes y ciudadanos. De acuerdo a esta definición, se especifican las habilidades y parámetros.

H1. Conducir la participación de los compañeros

Esta se desglosa en tres funciones generales:

A) Presidente

K y Pm. Siempre será el profesor

PM. El alumno será copresidente junto con el profesor. El alumno será distinto en cada ocasión.

S. El alumno será presidente en forma terciada, fungiendo el profesor como presidente Honorario mismo que entra en funciones cuando no existan condiciones para proseguir con la asamblea o bien cuando lo solicite el presidente en turno. Tiene derecho a veto.

2) Secretario Primero

Funciones específicas:

K y 1P. Será el profesor. Anotará el orden del día y los acuerdos a que se llegue en cada asamblea. En Primero de Primaria debe irse desvaneciendo esto, de acuerdo a las habilidades de lectoescritura que posea el alumno para que sea éste quien tome nota.

Pm. Será un alumno distinto en cada ocasión. Es responsable de anotar el Orden del Día en el pizarrón, así como escribir en él, las proposiciones que se hagan. Finalmente debe pasar el acta de la sesión al libro respectivo, anotando su nombre al final de ésta.

El acta será una transcripción de la que haga el profesor.

PM. El alumno siempre estará encargado de elaborar el Orden del Día, anotar las proposiciones en el pizarrón y redactar el acta respectiva, anotando los nombres de quienes fungieron como Mesa.

S. Igual que el anterior.

3) *Secretario Segundo*

Funciones específicas:

Pm. Anota el nombre de quienes quieren participar. El presidente designa quién sigue de acuerdo a tal orden.

PM. El alumno anota a quienes quieren participar y designa su turno para hablar. Hace el conteo de votos junto con el Copresidente, cuando se presente la ocasión.

S. Anota el Orden de Participantes, hace el conteo de votos, y asigna el turno de participación.

H2. Participar como Asambleísta

La realización de la Asamblea será registrada como una clase más de Formación Cívica y Ética. En caso de que el Presidente y/o el 1er. Secretario y/o el 2o. Secretario tengan un desempeño excelente, podrá considerarse un punto extra en el examen mensual de dicha asignatura siempre y cuando la calificación en ése, sea aprobatoria.

La participación es sumamente compleja por lo que solamente se desglosan los siguientes comportamientos que forman parte de la participación y son elementales.

H3. Argumentar del propio punto de vista

En todos los grados, debe procurarse que el alumno exponga su punto de vista explicando sus motivos y consecuencias.

Esto permitirá definir si se trata de un problema personal o grupal y además de anticipar los efectos que tendrá, en caso de que se adopte una medida. Por tanto, la discusión debe ir dirigida (por el presidente de la AG) en la siguiente secuencia:

a) Análisis de la situación

Causas. (¿Porqué creen que...)

Manifestación de la situación actual. (¿Qué es lo que ocurre?)

Proposición y Consecuencias de la misma. (Propongo...y de realizarse...yo...)

b) Votación

Los alumnos de todos los grados deben aprender a participar en este sentido, sea cual sea el problema o situación abordada. El voto puede ser a favor, en contra o abstención.

H4. Respetar el Orden del Día

Las participaciones, cuales fueren, deben restringirse al Orden del Día. El presidente debe tener mucho cuidado en esto. En caso de que alguien se salga del Orden del Día, la técnica a desarrollar aquí es la del «Disco Rayado» (Ver Fascículo: Situaciones Difíciles del Manual Relación Casa-Escuela).

En términos de **cantidad** de temas a ser analizados, el Orden del Día debe incluir:

K. Un sólo punto central

Pm. Un sólo punto central y «Asuntos Generales»

PM. Preferentemente no más de dos puntos centrales y Asuntos Generales.

S. Queda completamente abierto el número de temáticas.

Para lograr la **continuidad** entre las Asambleas, en todos los niveles los puntos específicos incluirán:

1. Lectura del Acta anterior
2. Seguimiento de Acuerdos
3. Asunto(s) Central(es) y
4. Asuntos Generales

H5. Dar seguimiento a los Acuerdos

Es usual que las organizaciones sociales que tienen como base de su funcionamiento a la Asamblea, pierdan mucho tiempo y esfuerzo en discusiones recurrentes, acuerdos sin llevar a cabo, etc. por eso, este punto debe considerarse centralmente, ya que implica darle seguimiento de los acuerdos que hayan sido tomados con anterioridad.

En este mismo punto, puede ejercerse en forma eficaz el «Felicito» y el «Crítico» ante la ejecución o no de los acuerdos tomados previamente.

Esto es válido para todos los niveles. De acuerdo a la experiencia acumulada en todos estos años, es indispensable que el «Crítico», presente enseguida una proposición concreta.

H6. Proponer (sugerir)

Las proposiciones se harán en todos los casos de la siguiente forma:

- 1) **Posteriores** al análisis que se haya hecho grupalmente
- 2) En forma **escrita** (siempre que exista la habilidad para hacerlo de esta forma) y con nombre.
- 3) El proponente siempre debe indicar claramente la forma en la cual **contribuirá** a hacer efectiva la proposición.
- 4) Toda proposición debe incluir necesariamente la formación de un **Comité** que vigile su cumplimiento.

H7. Precisar los Asuntos Centrales

Los aspectos a ser analizados en las Asambleas se referirán necesariamente a la temática que corresponde a cada nivel y que está determinada por el grado de responsabilidad y desarrollo en general que tienen los alumnos en cada sección escolar.

K. * Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre los mismos **alumnos**.

Pm. * Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre los mismos **alumnos**.

* Formulación y revisión de **reglas** relativas a aspectos **físicos** y que competan exclusivamente al grado.

* Planeación de **paseos mensuales**

PM. * Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre los mismos **alumnos**.

* Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre **alumnos** y su Profesor **Titular**.

* Formulación y revisión de **reglas** que competan exclusivamente a la **sección**.

- * Planeación de **paseos mensuales y paseos largos**
- S. * Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre los mismos **alumnos**.
- * Aspectos vinculados a las relaciones interpersonales entre **profesores y alumnos**.
- * Formulación y revisión de **reglas**.
- * Planeación de **Paseos Largos y Actividades Escolares**: Sociales, Culturales y Deportivas.

H8. Seguimiento de las Reglas Básicas de la Asamblea

Se definen como reglas básicas de este tipo de reuniones las siguientes:

- a) Respeto al Orden del Día. Ya especificado antes.
- b) Una vez que el grupo esté de acuerdo en pasar a una votación, no se puede argumentar (a favor o en contra) ni hacer otra proposición distinta a las que ya están escritas.
- c) Respetar el orden de participación. Hasta que el Secretario Segundo otorgue la palabra, puede empezar a hablar el siguiente participante. El orden de participación debe escribirse en el pizarrón aunque haya sólo un alumno que lo desee hacer. Esto permitirá al profesor hacer algunas consideraciones respecto a quiénes participan siempre, de vez en cuando o rara vez lo hacen.
- d) La Moción de Orden.

Cuando sea dirigida a la Mesa siempre debe aceptarse. La moción no implica la participación, sino la corrección de algo que no procede dado lo discutido.

La moción de Orden a un participante, puede o no ser aceptada por quien está hablando en ese momento. Él es quien dictamina si la permite o no. Sin embargo, la Mesa debe cuidar que tal moción, no se convierta o sea una participación velada.

En ningún caso puede haber una «moción a otra moción».

La Mesa también en todo caso, debe impedir el diálogo entre participantes (yo hablo, tú hablas, yo respondo, tú respondes, yo contraargumento, tú contrargumentas, etc.).

- e) Todo proponente, cuya proposición no haya sido aceptada mayoritariamente por el grupo, debe apegarse a la que sí lo fue.
El individualismo no está permitido en estos casos, a menos que se trate de una acción positiva y que no sea interferente con alguna otra aceptada.
- f) Preferentemente, todas las votaciones serán públicas y directas.
- g) Las votaciones de las proposiciones, se harán estrictamente de acuerdo al orden en que fueron propuestas.

Parámetros:

Periodicidad

La Asamblea se efectúa mínimamente en forma quincenal en todas las secciones. En caso necesario, pueden organizarse Asambleas Extraordinarias de acuerdo al criterio del Profesor Titular.

Efectividad Social

Este aspecto es sumamente importante ya que permite definir la forma en la cual el grupo lleva a cabo los acuerdos a que llega en sus asambleas respectivas. La finalidad es que el individuo asuma una posición efectiva ante el grupo ya que, en la medida en que se determine una acción y ésta sea desarrollada, podrá formarse una idea correcta de lo que es la acción social coordinada. En este sentido, el punto del Orden del Día sobre «Seguimiento de Acuerdos», resulta central ya que en él se puede revisar el grado de avance para cada acuerdo previo.

Una forma específica de determinar el Grado de Efectividad Grupal sería calculando el porcentaje de los acuerdos efectuados en comparación al total de acuerdos a que ha llegado el grupo. La elaboración de una gráfica con tales datos es muy ilustrativa.

VI

CONFERENCIA

Definición

¿El alumno se presenta ante los Escuchas? y ¿Define su tema inicial o finalmente, como conclusión? El registro de esto es sencillo: simplemente puede ocurrir o no. Por tanto el criterio es **sí** o **no** ocurre. Esto es válido para todo conferencista, sea cual sea el grado en el que se encuentra el alumno.

K. Se deben requerir estos dos aspectos en todas y cada una de las participaciones que efectúe el alumno ante su grupo estando o no parado frente a los demás compañeros.

Pm, PM y S. Se sigue el mismo criterio que en K.

Temática

La temática debe estar ligada a un aspecto del programa de cualquier área. De esta forma, se considerará a la Conferencia como una clase extra de la asignatura con la que se relacione. La exposición que a juicio del profesor sea excelente puede merecer hasta un punto extra en el examen mensual de la asignatura correspondiente siempre y cuando el alumno en dicho examen, logre una calificación aprobatoria.

Duración

- a) Exposición Breve. Tiene una duración máxima de 1 a tres minutos.
- b) Exposición Resumida. Esta debe ser realizada en un intervalo de 5 a 10 minutos.
- c) Exposición Libre. El tiempo máximo de exposición será entre los 25 y los 30 minutos.

De acuerdo a la Sección, las Conferencias preferentemente serán:

K. Exposición Breve.

Pm. Exposición Resumida.

PM y S. Exposición Resumida y Libre. Anualmente debe disponerse de al menos dos oportunidades de exposición para cada alumno por ciclo escolar. En una de ellas debe exponer en forma resumida y en la otra en forma libre. La asignación de estas opciones debe ser iniciativa del profesor, considerando las facilidades y dificultades de cada alumno. Preferentemente en primer lugar debe exponer la que le sea más fácil, posteriormente la de mayor dificultad. Esto implica que durante el ciclo pueden alternarse ambos tipos de conferencias, según sea el alumno al que le toque exponer.

Modalidades de la Conferencia

Una modalidad de la Conferencia consiste en exponer simplemente lo que el expositor sabe respecto a un tema. Esto es, básicamente, el concepto de la clase tradicional: «Yo profesor expongo; Ustedes alumnos, escuchan y deben entender lo que digo además de reconocer mi dominio del tema». Esta modalidad podemos denominarla como «tradicional».

Otra perspectiva distinta es aquella en la cual la conferencia implica otro tipo de habilidades que pueden consistir en explicar algo en forma tal que sea aprendido lo que estoy diciendo. Esta conferencia es **Didáctica**.

La conferencia didáctica implica «enseñar a otros». Visto desde esta perspectiva, el enseñar a dar conferencia implica «enseñar a otros» y el enseñar a dar una conferencia de este tipo implica a su vez «el enseñar a

enseñar a otros». Esto no es un juego de palabras ni tampoco una trampa lógica, es un planteamiento que conlleva una visión completamente distinta de la educación tradicional. Todo profesor sabe que enseñar algo implica un aprendizaje para él mismo. El profesor no sólo tiene que prepararse para cualquier pregunta que le hagan, sino que también tiene que aprender a darse cuenta de lo que dice, cómo lo dice, a quién y para qué lo dice. Como lo señala la máxima: «Quien enseña, aprende dos veces». requerir que el alumno exponga una conferencia didáctica es ponerlo en una situación donde él podrá aprender a: estar pendiente de lo que dice; cómo lo hace; cuál es su postura; estar alerta de algunas «señales» como son la postura o el bostezo de los que lo escuchan; si se le está mirando fijamente mientras se mueve de lugar al hablar o alguien se rasca la cabeza en actitud de «¿Qué estará diciendo?». Una labor esencial y formativa por parte del profesor consiste en ir indicando al alumno estos aspectos.

Una conferencia, cualquiera que sea su modalidad, puede ser analizada en múltiples formas lo cual nos lleva a definir las habilidades focales y los parámetros de esta actividad.

H1. Contacto Visual con los Asistentes

Esta habilidad es básica: **debe verse a los asistentes**. No importa el grado en el que se esté impartiendo la conferencia ni su modalidad o tipo. Es importante que no se dé la espalda, o que se esté viendo principalmente hacia el pizarrón, durante la exposición.

En caso de que el profesor efectúe una pregunta al Conferencista, la respuesta debe ir dirigida a todos los presentes, no nada más al profesor, mismo que puede estar en movimiento, constante mientras el alumno contesta. De esta forma, el alumno que esté acostumbrado a contestar sólo al profesor, al seguirlo visualmente por el salón, posiblemente haga contacto visual con los demás compañeros. Si así ocurriera, el profesor debe reforzar el contacto visual con uno o más de los escuchas. Si así fuera, cuando el Expositor haya terminado de responder, el Profesor puede decir: “Muy bien Andrómeda, mientras contestabas volteaste a ver a tus compañeros, no te quedaste viéndome sólo a mí”.

H2. Referirse a los Materiales para la Exposición

La exposición debe estar basada en el material que se haya elaborado. Para esto es necesario recurrir a las diferentes formas gráficas: fotografías, dibujos, planos, láminas, escritos, entre otras cosas mismas que de cualquier forma, deben fungir como instigadores de lo que se va a decir enseguida. Es criterio que el alumno base su exposición cada vez más en dichos materiales y siguiendo el orden en el que fueron ubicados para su exposición.

H3. Desplazamiento ante el grupo

Parámetros

K. Parado en su lugar, acercándose al menos a dos de los mesabancos más próximos al suyo.

Pm. Movimiento frente al grupo cerca del área del pizarrón.

PM. Desplazamiento a lo largo de la parte frontal del salón, de acuerdo a la temática o bien haciendo alusión a los pasos que implique la exposición, esto es, se empieza a exponer en el lado izquierdo del pizarrón, después se procede a la parte media y se termina exponiendo en el extremo derecho del pizarrón. Esto implica hacer uso del espacio físico como un recurso más para la exposición.

S. Desplazamiento a lo largo y ancho del salón. Debe aproximarse a todos y cada uno de los compañeros presentes.

H4. Controlar Postura

Parámetros

K. Controlar las manos mientras se habla. Puede estar parado con las manos por detrás o al frente de su cuerpo (como en posición de «descanso»).

Pm. PM, S. En cada exposición debe irse modulando cada vez más el movimiento manual que acompañaba a la expresión oral.

Algunos elementos que deben cuidarse en cualquier grado son:

- No meter las manos en las bolsas

- Evitar llevárselas a la cara o cualquier otro «tic» mientras se está hablando (balancear el cuerpo o las piernas, rascarse, acomodarse la ropa, arreglarse el cabello, etc.).
- No recargarse en pared alguna.

H5. Hablar en Público

Los individuos en general estamos acostumbrados a platicar en situaciones donde quienes nos escuchan son pocos o solamente una persona. Cuando lo hacemos, nuestros movimientos y forma de hablar se ajusta generalmente a este tipo de situación sin que exista gran conflicto. El problema surge cuando la persona habla ante todo un grupo de personas, ocupando un lugar distinto (al frente de ellos), y con la mirada de todos puesta en él. Estos aspectos deben ser gradualmente enseñados, requiriendo en cada ocasión un ajuste mejor a la situación que implica el hablar ante un público, que en cierta forma es hablar ante sus compañeros.

Parámetros

Intensidad. (¿Qué tan fuerte habla?)

K. Debe ser audible para el profesor ubicado al menos a dos metros de distancia del alumno.

Pm. Audible a cuatro metros de distancia.

PM. Audible a cualquier distancia dentro del salón de clases.

S. Audible a cualquier distancia dentro del salón de Usos Múltiples.

Dicción (¿Qué tan clara es la pronunciación de lo que dice?)

Se consideran los mismos parámetros que en el caso anterior.

Modulación (¿Cambia la intensidad y entonación de la voz para enfatizar, preguntar, admirar, etc. lo que va diciendo?).

Este aspecto debe irse remarcando en cada exposición del alumno. La meta a lograr es una exposición que motive a sus escuchas a leer o investigar más el tema expuesto.

Pausación (¿Qué tan rápido o despacio habla?)

Cuidar que las pausas sean normales, como en una plática que es entendible para todos.

H6. Empleo de Técnica Expositiva

De acuerdo a la capacidad psicológica desarrollada, el alumno debe ir mejorando su técnica de exposición. Para esto, se definen distintos medios de exposición que se dirigen a establecer un método expositivo claro y eficaz:

K. Memorización con apoyo en materiales elaborados.

Es importante que estos materiales estén colocados en el pizarrón o pared, de acuerdo a la secuencia temática que se va a seguir en la conferencia. Así, este ordenamiento permitirá al conferencista seguir el guión preparado.

Pm. Leída, modulando la voz y **mirando alternadamente** a los Escuchas (como ocurre en los noticieros televisados) y con apoyo en materiales elaborados. Es importante que estos materiales estén colocados de acuerdo a la secuencia temática que se va a seguir en la conferencia. Así, este ordenamiento permitirá al conferencista seguir el guión preparado.

En todos los casos debe cuidarse que el alumno tienda a eliminar el uso de las muletillas («bueno...», «este...», «o sea...»).

PM. La exposición debe constituir una **plática** cuidándose los parámetros definidos para la voz y con apoyo en materiales elaborados. Es importante que estos materiales estén colocados de acuerdo a la secuencia temática que se va a seguir en la conferencia. Así, este ordenamiento permitirá al conferencista seguir el guión preparado.

En todos los casos debe cuidarse que el alumno tienda a eliminar el uso de las muletillas («bueno...», «este...», «o sea...»).

S. Didáctica. En este caso debe cuidarse que el conferencista base su exposición en el **entendimiento de quienes le escuchan**, con apoyo en materiales elaborados. Es importante que estos materiales estén colocados de acuerdo a la secuencia temática que se va a seguir en la

conferencia. Así, este ordenamiento permitirá al conferencista seguir el guión preparado.

El entendimiento de los Escuchas puede comprobarse por medio de preguntas tales como: ¿Me explico?, ¿Existe alguna duda?, ¿Está claro? etc.

En todos los casos debe cuidarse que el alumno tienda a eliminar el uso de las muletillas («bueno...», «este...», «o sea...»).

H7. Señalamiento de las fuentes consultadas

Es conveniente que el Conferencista se acostumbre a dar referencia de las fuentes consultadas ya que éstas son en último caso, las bases en las que se fundamentan los conocimientos expuestos.

K. Este aspecto puede ser cubierto mostrando el libro en el que se apoyó para su exposición.

Pm. Decir el nombre de los libros y de ser posible mostrarlos.

PM. Decir el nombre del libro y autor del mismo.

S. Decir el nombre, autor y editorial. Si se trata de revistas, debe indicar el año, número y, si existe, el número de volumen consultado.

H8. Seguir secuencia

K. Seguir **preferentemente** el orden de los materiales elaborados.

Pm. Seguir el orden de los materiales elaborados permitiéndose hasta un total de cuatro repeticiones (regresar a material expuesto).

PM y S. Seguir el orden de los materiales, sin repeticiones.

H9. Planear y Reportar Avance de la Conferencia

La Conferencia, como otras actividades del Plan Didáctico, requiere de la planeación y de un trabajo sistemático por lo cual, se requiere de condiciones que induzcan este tipo de comportamiento en el alumno. La coparticipación de los Padres de Familia es imprescindible en las secciones de K y Pm.

K. Presentar el material a exponer dos días antes.

- Pm.** Presentar al Profesor Titular el material que se expondrá con dos días de anticipación. Esto incluye las posibles laminas, dibujos, fotografías, planos y texto que será leído durante la exposición.
- PM.** Presentar los materiales y un resumen de la conferencia cinco días antes de su realización.
- S.** Presentar los materiales y resumen de la conferencia ocho días antes de la fecha señalada para su ejecución.

H10. Autoevaluación

Al final de la conferencia el alumno debe autoevaluarse en cada aspecto que le corresponda de acuerdo a la sección en la que está.

En este caso de la Conferencia, el alumno actúa como si fuera el profesor por tanto, se evaluará a los alumnos (escuchas) como tales. Esto nos lleva a definir las habilidades que como **Escucha** son necesarias para la Conferencia. Tales habilidades son:

H1. Contacto Visual con el Conferencista

Esto se evalúa simplemente como «el grado en el que puso atención a la conferencia». Su registro se hará en el rubro de «Trabajo o Participación en Clase».

H2. Toma de Notas

- Pm.** Escribir en un cuaderno los datos generales (fecha, tema, nombre del expositor) y al menos tres ideas centrales expresadas por el conferencista.
 - PM.** Escribir en un cuaderno los datos generales, el tema principal y un resumen de lo expuesto.
 - S.** Escribir en un cuaderno los datos generales, el tema, un resumen, al menos una conclusión (por ejemplo, lo que ocurriría en caso de que lo expuesto siga ocurriendo o no) y la evaluación del conferencista, siguiendo los elementos que constituyen tal exposición.
- Parámetros

Tipos de Preguntas

El profesor debe impulsar las preguntas de los compañeros. Para esto, puede considerar distintas formas de preguntas:

- a. **De Repetición.** Éstas implican que el conferencista repita en forma muy semejante lo que expuso anteriormente.
- b. **De Resumen.** Éstas van dirigidas a que el conferencista en pocas palabras, exponga una síntesis de lo expuesto.
- c. **De Aclaración.** Son aquellas que aunque implican que el conferencista repita algo, son hechas para una exposición más clara.
- d. **De Aportación.** Implican que el conferencista exponga algo que no señaló explícitamente (orígenes, manifestaciones o conclusiones de lo expuesto).
- e. **De Comentario.** En sí no constituyen preguntas pues aluden más a apoyar o avalar lo que se expuso.

En cualquier caso el profesor debe cuidar que las preguntas no se conviertan en exposiciones propias por parte de quien «pregunta». Por ejemplo, el escucha puede empezar diciendo: «Sí, sí es cierto porque a mí en una ocasión...» y a partir de esto, comienza la narración de algo que él ha experimentado.

Pm. Preguntas de Repetición, Aclaración y Comentario

PM. Preguntas de Resumen, Aclaración y Comentario. Es muy conveniente que se eliminen las de Repetición.

S. Preguntas de Resumen, Aclaración, Aportación y Comentarios. En este caso las preguntas pueden ser dirigidas al Expositor en forma escrita para lo cual el profesor debe contar previamente con pequeñas hojas en las que se efectúe la pregunta. Las realizadas de esta manera pueden o no llevar el nombre de quien pregunta y el Conferencista puede darles un orden para contestarlas.

VII

TRABAJO INDIVIDUAL

Esta actividad se deriva fundamentalmente del sistema ideado por Fred. S. Keller en 1968 y que ha sido comercializado bajo la leyenda “instrucción personalizada”. Se efectúa por medio de fichas de trabajo individual, asignadas de acuerdo al ritmo y capacidad del alumno y con retroalimentación escrita. Cada ficha debe ser aprobada satisfactoriamente antes de pasar a la siguiente.

Parámetros

Periodicidad

Está definida semanalmente con duración de media hora en dos ocasiones.

Habilidades focales

H1. Ritmo de trabajo y eficiencia

Parámetros

- a. **Número de fichas desarrolladas en periodos determinados.**
- b. **Tiempo empleado para satisfacer el criterio.**

De acuerdo a los tiempos planeados u observados de realización, se requiere que el alumno pueda incrementarlo gradualmente sin perder la efectividad.

H2. Seguir instrucciones escritas

Parámetro

Nivel de las preguntas e instrucciones

Aquí se siguen las mismas indicaciones que las señaladas en el RI.

H3. Leer y estudiar desarrollando métodos

Parámetro

Frecuencia y calidad de la ayuda solicitada al profesor. Ambos parámetros deben ir decrementándose, ya que se busca que el alumno sea cada vez más independiente.

VIII

PROYECCIÓN

El alumno entra en contacto con diversos medios de enseñanza ya que esta actividad se desarrolla mediante el uso de videos, transparencias, proyectores diversos, etc. que tienen grandes ventajas sin que se suplan las otras formas de relación profesor-alumno.

Habilidades focales

H1. Entrenamiento como Escucha ante medios audiovisuales

Parámetros

- a. Extensión de la temática abordada en el programa.
- b. Calidad de reporte escrito o verbal posterior a la proyección.
- c. Nivel del contenido (tipo de expresiones, vocabulario técnico, complejidad de presentación, etc.).

H2. Interés para profundizar en algún tópico

Parámetro

Solicitud de fuentes para mayor información relativa al tema revisado.

IX

TRABAJO GRUPAL

Esta es la clase normal donde el grupo realiza una misma actividad al mismo tiempo ante los requerimientos del profesor. Si bien este tipo de actividad es la que ocupa la mayor parte del tiempo de los profesores en la enseñanza normal de otras escuelas, en la EAI, su ejercicio es menor proporcionalmente. En las secciones de kinder y primaria es notoria su diferencia y aunque en secundaria parece aumentarse mucho este tipo de actividad, el objetivo es que los profesores de cada asignatura, requieran del alumno todas las habilidades que se fueron formando a lo largo de los grados anteriores. Por ejemplo, éste es el caso del uso de la agenda, ya que los horarios y demás condiciones de la secundaria requieren mucho este tipo de ayuda.

De cualquier manera, la aplicación de este plan didáctico no significa desechar este tipo de actividad en las diversas secciones, más bien pretende incorporarla a otras formas de interacción que son necesarias para un desarrollo integral del alumno.

H1. Ser puntual

Se evalúa por medio del Registro de Asistencia Diaria. Su valor ponderado y la forma de proceder ante ellas, se especifica en cada reglamento de la sección respectiva.

H2. Participar como Escucha y Hablante

Se define como el «hacer en clase lo que cada actividad requiere». Se evalúa a criterio del profesor, por medio del Registro de Asistencia y también posee un valor ponderado.

H3. Constancia en trabajos extraescolares

Parámetros

Número de trabajos

Tareas o trabajos presentados en relación a el total que se dejó.

Calidad de tareas

Los criterios a ser considerados son iguales que los señalados en el Reporte de Investigación.

Contenido

Se consideran en forma semejante al de Reporte de Investigación.

H4. Constancia en el logro de objetivos

Registro continuo de los objetivos que va logrando lo cual se efectúa por medio del criterio del profesor mediante evaluaciones informales (revisar el Módulo 11 para una información más completa) en las secciones de primaria y kinder. En secundaria esto se efectúa mediante los exámenes sorpresa y parciales.

H5. Mostrar Capacidad informativa

Impulsada y evaluada por medio de exámenes formales en forma mensual, bimestral o semestral (ver Módulo 11) de acuerdo a los objetivos revisados en cada periodo. Aunque idealmente los sistemas de evaluación deberían ser intrínsecos a las formas de enseñanza, el uso de este tipo de instrumentos evaluativos es necesario ya que por lo general, constituyen casi el único medio por el cual, otras escuelas certifican el aprovechamiento del alumno.

REFERENCIAS

- Ayllon T. y Azrin N. (1969). *Token economy*. New York. Appleton Century Crofts.
- Bandura A. y Walter R. H. (1963/1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comstock G. & Scharrer E. (2001). The use of television and other film-related media. En D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media*. California: Sage Publications.
- Davis, J., Nelson, C. y Gauger, E. (2000). Forging relationships with students. En J. Davis. *Safe and effective secondary schools*. Nebraska: Boys Town Press, pp. 71-81.
- Fisiopatología, diagnóstico y tratamiento de las tendinitis (s. f.). Recuperado en: <http://telesalud.ucaldas.edu.co/rmc/articulos/v12e2a1.htm>
- Fuentes, C. (2013). *El edén de los jóvenes: los cibercafés populares*. México: UAM-Iztapalapa.
- Goldstein, A. (1999). *The prepare curriculum: teaching prosocial competencies*. Illinois: Research Press.
- Goodman P. (1964). *Compulsory Miss-Education*. New York: Horizon Press.
- Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 573-685.
- Hart, B & Risley T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens: el juego y la cultura*. España: Alianza.
- Illich I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.

- Informe FEEN sobre la epilepsia en España. Recuperado en: <http://www.elsevier.es/es/revistas/neurologia-295/feen-informe-sociosantario-feen-epilepsia-esp%C3%B1a-90038316-revisiones-2011>
- Kantor J. R. y Smith N. W: (1975). *The Science of Psychology. An Interbehavior Survey*. Chicago: Principia Press.
- King, A. L., Valença, A. & Nardi, A. (2010). Nomophobia: The Mobile Phone in Panic Disorder With Agoraphobia: Reducing Phobias or Worsening of Dependence? *Cognitive and Behavioral Psychology*, 23, 1-7. doi: 10.1097/WNN.0b013e3181c5e2f8
- Klausmier, H. (1977). Características de los profesores e interacciones con los estudiantes. En H. Klausmier (autor), *Psicología educativa: habilidades humanas y aprendizaje* (pp. 161-181). México: Harla.
- McGinnis, E. y Goldstein. A. (1997). Skillstreaming and safe schools. En E. McGinnis y A. Goldstein. *Skillstreaming: the elementary school child. New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (edición revisada). Illinois: Research Press, pp. 17-33.
- Medick, J. (1989). *Learning to Teach*. McMillan.
- Reyes R. y Dottrens R. (1966). *Didáctica de las escrituras muscular y script*. México: Ediciones Oasis.
- Rousseau, J. J. (1762/1980). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanela.
- Ryle G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble.
- Sartori G. (1997/1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana, Taurus.
- Shalaway, L. (1989). *Learning to teach...not just for beginners*. Cleveland; Edgell Communications, Inc.
- Shulman L. S. y Keislar E. R. (1978). *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Ed. Trillas.
- Simone R. (2001). *Formas de saber qué estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Thorndike E. L. (1898/1970). *Animal intelligence*. En Monograph Supplements, Vol. II. 1897-9. The MacMillan Company.
- Trejo. A. (1982). *Documento base*. Culiacán. Escuela Activa Integral, A. C.
- Varela, J. (1992). *Manual: Relación del profesor con los padres de familia*. Culiacán: Escuela Activa Integral, A.C..

- Varela J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara (Comps). *Psicología Interconductual. Avances en Investigación Tecnológica*. UNAM. pp. 113-144.
- Varela J. (2004). Consideraciones y estudio de la educación extracurricular basada en los modos lingüísticos. En J. Irigoyen y M. Jiménez (Comps.). *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación*. 35-74. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Varela J. (2012a). Análisis de la translaticidad y aprendizaje por transferencia. En A. Mojardín y J. Varela (Eds.). *Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales*, pp. 149-164.. México: Ediciones Segunda Generación.
- Varela, J. (2012b). Recomendaciones. En A. Mojardín y J. Varela (Eds.). *Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales*, pp. 165-174. México: Ediciones Segunda Generación.
- Varela, J., Mojardín A., Larios, Y., Lizalde M., González, M., Hernández H., González A., Martínez J. P., Nava, G., Olmedo L., Puerta K. y Urquidez M. E. (2011). Aprendizaje sin mediación de terceros: diseños instruccionales, medios, modos lingüísticos, translaticidad y transferencia. En Martínez H, Irigoyen J., Cabrera F., Varela, J., Covarrubias, P. y Jiménez A. (Eds). *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones, Vol. II*. pp. 303-324. México: Ediciones de la Noche.
- Varela, J., Nava, G., Larios Villa Y., Mojardín Heráldez A., Urquidez M.E., y Rodelo N. (2012). Sobre la evaluación de algunos ambientes instruccionales implicados en el e-learning: aprendizaje, transferencia y memoria. En A. Mojardín y J. Varela (Eds.). *Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales*, pp. 13-58. México: Ediciones Segunda Generación.
- Varela, J., Ríos, A. y Gómez Llanos, J. (2013). *Aprender a leer. Programa Kantor para niños en edad escolar (Segunda edición)*. México: Escuela Activa Integral, A. C..
- Villalpando, J. (2005). *Historia de la educación y de la pedagogía*. México: Porrúa.

Urquídez, M. E., Mojardín Heráldez, A. y Varela J. (2012). Efecto de la Tecnología a través de diferentes modos instruccionales en la Memoria de Niños con Síndrome de Down. En A. Mojardín y J. Varela (Eds.). *Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales*, pp. 109-128. México: Ediciones Segunda Generación.

Psicología educativa
Lecturas para profesores
de educación básica

se terminó de imprimir en julio de 2014
en los talleres de Ediciones de la Noche

Guadalajara, Jalisco.

El tiraje fue de 200 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com