

i·n·t·e·g·r·a

2

Volumen 1
Número 1
Enero-junio
2010



Universidad
Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias
para el Desarrollo
Humano

Revista Electrónica de Educación Especial y Familia

Universidad de Almería, España

***Hacia dónde se orienta la
investigación en el área de
conocimiento de didáctica y
organización escolar***

Reseña

Alejandra Nava Ernult

Sin golpes cómo transformar la
respuesta violenta de los hombres
en la pareja y la familia

Entrevista

Emilio Ribes Iñesta

Psicología y educación especial

La enseñanza inicial de la lectura dentro del aula regular

Universidad Autónoma de Tlaxcala / Universidad de Sonora





Portada: Tomada de Gettyimages,
modificada en Photoshop

INTEGRA2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia

Es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Volúmen 1, número 1. Registro en trámite. Toda correspondencia enviarse a: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, carretera Tlaxcala-Puebla Km 1.5, C.P. 90 000, Tlaxcala, Tlax., México, Teléfono y Fax. (01 246) 462 15 33, correo electrónico revistafee@ymail.com. Los artículos publicados en esta revista son responsabilidad de sus autores. Sólo se autoriza la reproducción parcial o total del material si se cita la fuente.

Directorio

Director

Josué Antonio Camacho Candia

Comité editorial

Agustín Daniel Gómez Fuentes

Universidad Veracruzana, México

Alejandra Nava Ernult

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Andrea Saldivar Reyes

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Carlos Ibañez Bernal

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Emilio Ribes Iñesta

Universidad de Guadalajara, México

Emma Espejel Aco

Presidenta de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Faustino Medardo Tapia Uribe

Universidad Nacional Autónoma

de México-CRIM, México

Guadalupe Mares Cárdenas

Universidad Nacional Autónoma

de México-Iztacala, México

Luis Ortiz Jiménez

Universidad de Almería, España

Raúl Jiménez Guillén

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño y artículos en línea

Alex Fernando Blanco Meza

Revisión de abstracts

Edith Jiménez García

Elizabeth Rodríguez Toachee

Formación editorial

Fabiola Muñoz Ramírez

Yanet Rafael Díaz

Kenia Rodríguez Hernández

Viridiana García Ramírez

Celia Natalí Chumacero Lagunas

Guadalupe Pérez Juárez

Soporte técnico, edición y actualización

Ramiro Quintero

Realización de la página web

Equipo Técnico y de Diseño de

El Colegio de Tlaxcala, A. C.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Serafín Ortiz Ortiz

Rector

M.A. Victor Job Paredes Cuahquentzi

Secretario Académico

Mtra. Dora Juárez Ortiz

Secretaria de Investigación Científica y Posgrado

Lic. Efraín Ortiz Linares

Secretario de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

M.C. Román Mendoza Cervantes

Secretario Técnico

Mtro. Felipe Hernández Hernández

Secretario Administrativo

Mtro. J. A. Jaime Rocha Rodríguez

Coordinador de la División de Ciencias y Humanidades

Mtra. María Samantha Viñas Landa

Directora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano

Indice / Index

Vol. 1 No. 1 enero-junio 2010

3 Editorial

Josué Antonio Camacho Candia

5 **Hacia dónde se orienta la investigación en el área de conocimiento de didáctica y organización escolar**

Where is investigation oriented in the knowledge area of teaching and school organization

Antonio Sánchez Palomino

25 **La enseñanza inicial de lectura dentro del aula regular: niveles de desempeño funcional que se promueven en niños que presentan dificultades para su adquisición**

The initial teaching of reading into the regular classroom: functional levels performance that are promote in children who present difficulties for their acquisition

Natalí Chumacero Lagunas
 Josué Antonio Camacho Candia
 Juan José Irigoyen Morales

48 Entrevista

Al Dr. Emilio Ribes Iñesta, Investigador del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana

Josué Antonio Camacho Candia

57 Reseña

Sin golpes. Cómo transformar la respuesta violenta de los hombres en la pareja y la familia.
 Christauria Welland y David Wexler. Editorial Pax México. 2008.

Alejandra Nava Ernult

Editorial

Este primer número de Integra2: Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, publicación de la recién nombrada Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano (antes Facultad de Educación Especializada) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, representa una provocación hecha por el Dr. Medardo Tapia Uribe. Este deseo, decididamente apoyado por la dirección de la Facultad se torna, como es natural cuando los recursos no están orientados con decisión y claridad de forma anticipada a proyectos específicos, con muchos obstáculos materiales, tecnológicos y desde luego inevitablemente humanos. Sin embargo la convicción sobre la utilidad del proyecto lo mantiene vivo.

Es necesario agradecer la participación decidida y enriquecedora para la revista sobre todo de los integrantes del comité editorial externos a la UAT. Además, un apoyo importante, necesario de encausar, dirigir y fortalecer lo representan los alumnos, quienes son el reflejo de la calidad de nuestra enseñanza, a ellos mi más sincero reconocimiento por el tiempo invertido y por invertir en este proyecto. Deseamos entonces, que este espacio pueda representar una forma de comunicación, actualización y divulgación de los temas que inciden de forma directa o indirecta sobre la Educación Especial y las Ciencias de la Familia.

Actualmente la necesidad de la divulgación científica necesita pasar de ser mera información a ser pilar en la formación profesional, el subdesarrollo de la divulgación científica debe combatirse con propuestas sólidas ajenas a las modas y relacionadas con la utilidad social.

La educación especial y las ciencias de la familia, como profesiones, se debería alimentar directamente de las ciencias que abarcan el complejo estudio del ser humano en sus distintas áreas, sin embargo la comprensión de la llamada translational research, puede aun estar lejos del alcance de muchos. Deseamos por lo tanto que profesionales, investigadores, directivos y desde luego estudiantes sean nuestros principales lectores y autores de trabajos, porque eso significará que el conocimiento está siendo utilizado, criticado, experimentado y en consecuencia mejorado, lo cual tendrá que reflejarse en los logros profesionales y en la calidad de los estudiantes.

Olvidar por un instante el papel de la Universidad pública, significa deformarla en beneficios individuales que poco contribuyen a mejorar la educación en nuestro país la cual necesita no sólo de equipo, mobiliario, tecnología, auditorios y bibliotecas, sino de lo intangible y difícilmente evaluable como lo es la experiencia, actitud y conocimiento. No basta con poner una herramienta en las manos de un trabajador, necesitamos operarla, pero antes necesitamos tener no una vaga idea de cómo funciona, sino un conocimiento pleno de ello, antes de decir que no funciona, que está obsoleta o que conocemos alguna herramienta mejor.

Este espacio representa de alguna forma una herramienta para el profesional, su uso sin embargo, no debe ser el mismo que la educación tradicional nos ha enseñado, transcribir, copiar, memorizar, repetir, poco servirá cuando se trata de conocimiento científico, el cuál requiere análisis, reflexión, crítica, propuestas, comprensión y desde luego conocimiento mismo para poder ser interpretado.

En el caso particular de la educación especial no puede seguir teniendo entre sus estrategias aquellas basadas en modelos extraídos y "adecuados" (vía adaptaciones curriculares) de la educación regular, ya que ni siquiera ésta ha sido capaz de cumplir sus objetivos.

La educación especial requiere urgentemente de aportaciones científicas de distintas disciplinas que puedan orientar al educador especial, tal como la química, la biología, la fisiología y la anatomía, entre otras, orientan al médico. Por lo tanto, el conocimiento de estas disciplinas necesarias para la educación especial (psicología, pedagogía, medicina, entre otras) no debe ser superficial sino profundo, de tal forma que cada estudiante comprenda el lenguaje respectivo de cada una y pueda usar sus descubrimientos o aportes en beneficio de la educación especial, creando sus propias formas de atención. Las inferencias sobre estados mentales y cualidades intelectuales sobran ante los trastornos más graves y severos que se pueden encontrar, con escaso repertorio lingüístico y casi nulas habilidades básicas. Además, la educación especial también abarca, como se muestra en este número, los problemas de lectura, modelos de enseñanza, organización escolar y didáctica.

En el caso de las ciencias de la familia, licenciatura de reciente creación en la UAT, sucede un fenómeno similar, la formación del profesional requiere no sólo la experiencia propia que cada uno pueda tener sino que, de forma importante la capacidad de encontrar desde distintas áreas como la antropología, historia, psicología e incluso el derecho, entre otras, los elementos que sustenten sus interpretaciones e intervenciones de los fenómenos propios de las familias en sus cada vez más heterogéneas formas de constituirse y reestructurarse en relación con los marcos sociales, culturales, económicos e históricos.

El conocimiento científico está fuera de las modas intelectuales y ahí es donde debe permanecer, no es un decreto el que debe orientar nuestro cambio de visión o postura teórica, sino los cambios en los fenómenos mismos o los conocimientos sobre ellos. La vigencia de una postura no se da por periodos administrativos sino por resultados en su aplicación. En este tenor las revistas de divulgación científica representan un espacio esencial que no puede ser desperdiciado o utilizado con fines distintos por su misma naturaleza. Dejo entonces a los lectores y autores la invitación para contribuir en la mejora de nuestros quehaceres profesionales poniendo este espacio de acceso totalmente libre al servicio de tan ambicioso propósito.

Josué A. Camacho Candia
Tlaxcala, Tlax., junio 2010.

¹ Como lo mencionó Ruy Pérez Tamayo en el Museo de Antropología de Xalapa, Ver., por invitación de la Universidad Veracruzana en marzo de 2010

² En el sentido que reflexiona Karl Popper en *The myth of the framework. In defense of science and rationality*, 1994.

³ Véase William J. McIlvane. *Translational Behavior Analysis: From laboratory science in stimulus control to intervention with persons with neurodevelopmental disabilities. The Behavior analyst*, 2009, 32 273-280. No. 2 (Fall).

Hacia Dónde se Orienta la Investigación en el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar

Where is Investigation Oriented in the Knowledge Area of Teaching and School Organization

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO¹

¹UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

"El hecho es que hay que escuchar con respeto a cualquiera, sin por ello eximirnos de pronunciar juicios de valor... Pero aquel episodio me ha enseñado que si se quiere investigar no hay que despreciar ninguna fuente, y esto por principio. Esto es lo que yo llamo humildad científica" (Humberto Eco).

Resumen

Desde la experiencia docente estamos convencidos de que la tarea investigadora del profesorado es algo esencial e ineludible, tanto en su etapa inicial de formación, como en su formación en la práctica. Por ello, desde la investigación documental, tratamos de aportar líneas de trabajo sobre las que tenemos necesidad de aprender para conseguir una escuela de calidad: investigadora, indagadora de los problemas que se le plantean, que habrá de poner un énfasis especial en los procesos dirigidos a la mejora de la práctica. Frecuentemente nos quejamos de lo distantes que están las teorías de las prácticas, la ciencia base de la ciencia aplicada, la investigación de la docencia; es justamente aquí donde hay que actuar desde un enfoque educativo que nos permita, en un movimiento dialéctico, interrelacionar ambos aspectos de la realidad educativa, lo *teórico* y lo *práctico*.

Las diferencias básicas habidas entre unos y otros paradigmas se suelen fundar en concepciones diferentes de la enseñanza y en diferentes compromisos ideológicos y políticos. Parece evidente que todo paradigma tomado en solitario resulta insuficiente para comprender la realidad de la enseñanza. El propio Schulman (1989) indica que se está preparando una nueva generación de estudiosos que son auténticos "metodólogos de la investigación", esto significa personas capaces de emplear enfoques alternativos para afrontar problemas tal como aparecen, en contraste con generaciones pasadas en donde metodólogos ortodoxos tomaban posturas inflexibles desde un paradigma a otro que era su oponente.

Palabras clave: Niveles Investigación, Investigación en Didáctica y Organización Escolar, Investigación del Profesorado, Investigación Acción, Investigación en Educación.

Correspondencia
¹Profesor titular de
 Educación Especial de
 la Universidad de
 Almería. Departamento
 de Didáctica y
 Organización Escolar.
 Edificio A. Cañada de
 San Urbano, s/n. 04120
 Almería (España).
 Teléfono (+54)
 950015240. (+54)
 959915258. E-mail:
 asanchez@ual.es.

Recibido: 16 de marzo de 2010. Revisado: 29 de abril de 2010. Aceptado: 08 de junio de 2010.

Abstract

From the teaching experience we are convinced that the researching work of teachers is essential and unavoidable, both in its initial stage of training and in their training in practice. That's why, from documentary research, we try to make lines of work which are needed to learn to get a high quality school: a school that investigates inquiries the problems it faces, which should focus a special emphasis on processes aimed to the improving practice. Often we complain about the distance between theories of practices, the basic science of the applied science, the teaching research, this is where we must act from an educational approach that allows us, in a dialectical movement, interrelate both aspects of educational reality, the theoretical and practical.

The basic differences between the two paradigms are often found on different conceptions of teaching and different ideological and political commitments. It seems clear that any paradigm taken alone is insufficient to understand the reality of teaching. Schulman himself (1989) indicates that it is being prepared a new generation of scholars who are authentic "research methodologists", this means people capable of using alternative approaches to face problems as they appear, in contrast to previous generations where orthodox methodologists took inflexible positions from one paradigm to another opponent.

Key words: *research, research in teaching and school organization, teachers researching, action research, research in education.*

Compartimos con Bunge (1981, p. 20) la idea de que "*la investigación científica empieza en el lugar mismo en que la experiencia y el conocimiento ordinario dejan de resolver problemas o hasta de plantearlos*". La experiencia nos indica que la educación se encuentra sujeta a múltiples variables o dimensiones que interactúan dando mayor riqueza al hecho educativo diferencial, pero también mayores dificultades a la hora de establecer un modelo de investigación. De igual manera, nos muestra, uno de los grandes peligros que acechan a la investigación en nuestros días y que a juicio de Einstein (2000, p. 172) se concreta en el hecho de que "*la centralización conduce a la unilateralidad y a la esterilidad en la ciencia y en el arte, porque al centralizar se controla y hasta suprime la diversidad de opiniones y de formas de investigación*". Por ello "*el método científico puede conjuntar, según los requerimientos de la investigación y la formación del investigador/a, análisis con síntesis, inducción con deducción, teoría con crítica, pensamiento convergente e imaginación, eficiencia y autocrítica, enriquecimiento epistemológico y mejora social posible*" De la Herrán (2005:15). Razón por la que el uso de diversas metodologías en educación es un hecho en la medida en que el contexto de actuación es enormemente complejo, generando problemas, dudas y dificultades difíciles de resolver si

se emplea un único paradigma de investigación. Por ello, es conveniente superar los enfrentamientos dialécticos entre distintos paradigmas de investigación y partir de la necesidad de adecuación entre el objeto de estudio, posibilidades de investigación y planteamientos paradigmáticos.

1. Algunas consideraciones para situarnos

Como toda investigación pretende la búsqueda de la verdad y certeza en su intento por establecer causas explicativas de los fenómenos, comenzamos por lo que se considera las principales **vías de acceso a la verdad**, para ello, seguiremos a Cohen (1990) quien alude a la experiencia, al razonamiento y a la investigación.

Es necesario aceptar que en gran medida la sabiduría que se transmite de unas generaciones a otras es el resultado de la experiencia acumulada y que sobre ella se construye el saber en la actividad intelectual, siendo ésta la primera categoría y la más conocida e inmediata. Sin embargo, hay que considerar que la experiencia como fuente de conocimiento y de verdad, tiene sus limitaciones en el ámbito educativo ya que inciden una serie de factores de tipo personal y/o social que frecuentemente desvirtúan su significado. Pese a ello, la consideramos de extraordinaria importancia para la investigación educativa.

De otra parte, nos referimos al razonamiento, en la medida en que facilita el conocimiento y la comprensión de la educación. Se suelen distinguir tres tipos de razonamientos: deductivo, inductivo y combinación de ambos. En el deductivo hay que hacer referencia al silogismo Aristotélico como la principal contribución a la lógica formal, para mediante una secuencia de pasos formales, operar desde lo general hacia particular o concreto. Es cierto que el silogismo se utilizó durante muchos siglos como la base del razonamiento sistemático, sin embargo, a partir del siglo XVI se empieza a cuestionar debido a la importancia que la concepción empirista atribuyó a la observación directa sobre los fenómenos y a la experiencia. A pesar de sus limitaciones, pensamos que es de gran utilidad en educación ya que posibilita acercar la fundamentación teórica y la observación posibilitando deducir de la teoría los planteamientos y fenómenos que habrán de ser observados, lo cual facilitará el planteamiento de hipótesis.

En cuanto al razonamiento inductivo, la historia del pensamiento atribuye al monje Francis Bacon (1561-1626) el haberlo sistematizado. En su nuevo método para adquirir el conocimiento decía que los pensadores no podían esclavizarse aceptando como verdades absolutas las premisas transmitidas por las autoridades en la materia. Por ello, el investigador tiene que establecer conclusiones generales basándose en hechos recopilados

mediante la observación directa de los fenómenos particulares de una clase para después, y a partir de ellas, realizar inferencias sobre la clase entera.

Para Cohen, (1990) el tercer tipo de razonamiento resulta de la combinación del deductivo e inductivo y aunque tienen sus limitaciones, es cierto que contribuyen al desarrollo de la ciencia al proporcionar sugerentes hipótesis, ayudar a clarificar e interpretar los hallazgos y sus síntesis en distintos marcos conceptuales.

El tercer medio para descubrir la verdad es la investigación. Kerlinger (1981) le atribuye una serie de características, entre las que destacan: sistemática, controlada, empírica y crítica, sobre proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones existentes entre los fenómenos.

Para Popper (1992) existen unos ***principios fundamentales*** en la formación científica, principios que desde un punto de vista ético se orientan a la búsqueda de la verdad, a saber:

- *El principio de falibilidad.* Partir de la certeza de que podemos estar equivocados aún con un buen número de razones que justifican nuestra acción.
- *El principio del diálogo racional.* Se debe, de manera crítica, poner a prueba nuestras razones, tanto a favor como en contra, de las variadas teorías.
- *El principio del acercamiento a la verdad con la ayuda del debate.* Podemos acercarnos a la verdad con la ayuda de discusiones críticas impersonales, de este modo mejoramos nuestro entendimiento, incluso en los casos en que no lleguemos a un acuerdo.

Desde esas vías de acceso a la verdad damos un paso más y de forma breve aludimos a los diferentes tipos de investigación (Blak y Williams, 1989):

- *Investigación filosófica y argumental.* Se usa el razonamiento y la argumentación para encontrar la verdad, alejándose de las consideraciones empíricas.
- *Investigación histórica y retrospectiva.* Pretende identificar los hechos al tiempo que saca conclusiones sobre el pasado y su relación con el presente y futuro.

- *Investigación legal.* Se estudian las cuestiones normativas que tratan sobre las personas o colectivos concretos.
- *Investigación cualitativa.* Que pretende reflejar la diversidad de contextos y experiencias.
- *Investigación descriptiva, experimental y cuasi-experimental.* Buscan describir hechos o estudiar relaciones de causa efecto.

El enfoque cualitativo ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza. Según Stainback y Stainback, (1984) la importancia de las metodologías cualitativas en educación se deben a:

- La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
- Una visión holística de los temas educativos, permitiendo una interacción de las variables dadas en los contextos educativos.

Bartolomé (1992, p. 19) ofrece una lograda síntesis de los aspectos más destacables del enfoque cualitativo desde los planteamientos de distintos autores.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

BURGESS (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador trabaja en conjuntos naturales. • Los estudios pueden ser diseñados y rediseñados. • La investigación está asociada a procesos sociales y significados. • La recolección y análisis de datos ocurre simultáneamente.
TAYLOR Y BOGDAN (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Es inductiva. • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos. • Comprensión de las personas dentro de su propio contexto. • Supervisión de las propias creencias. • Valor de todas las perspectivas. • Los métodos son humanistas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la validez. • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. • Es un arte.
SHERMAN Y WEBB (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • El foco del investigador cualitativo son los "conjunto naturales" o "procesos contextualizados". • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos de las estrategias usadas. (preferencia por métodos no intervencionistas). • Aproximación lo más cercana posible a la vida y punto de vista de los implicados.
EISNER (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios cualitativos tienden a ser focalizados, de campo. • El investigador actúa como instrumento. • La investigación cualitativa es interpretativa por naturaleza. • Los estudios de investigación cualitativa pueden usar un lenguaje expresivo. • Atienden a casos particulares. • Comienzan a ser creíbles por su coherencia, significación y utilidad instrumental.

En cuanto a **procedimientos** hay que indicar que la investigación experimental tropieza con una serie de dificultades entre las que podemos destacar como más frecuentes e importantes las siguientes:

- Dificultad de formar grupos homogéneos debido a la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas de estudio.
- Dificultad que plantean los diversos niveles de gravedad con que se presentan cada uno de los problemas objeto de estudio.
- Dificultad para la identificación, derivada del hecho de que la gran variabilidad de casos que presentan los sujetos junto a la frecuente indefinición conceptual.
- Dificultad para obtener muestras que sean representativas, tanto en número como en tipologías de análisis.
- Dificultad para utilizar criterios e instrumentos de medida transferibles de una situación a otra.
- Dificultad para generalizar resultados.

Pensamos que la investigación cuantitativa, orientada fundamentalmente hacia la verificación, se ha mostrado excesivamente simplista para comprender el complejo entramado educativo y social, además de carecer de relevancia para la práctica educativa (Schindele, 1988). El camino debe ser otro, en el sentido de que hay que avanzar hacia el estudio y evaluación de la educación en toda su complejidad, y hacia la identificación de las necesidades educativas individuales de los alumnos, los profesores y los centros en sus propios contextos, de forma que puedan servir como elementos de comprensión y mejora de situaciones y contextos particulares (Heshusius, 1986; Wang, 1987; Hegarty y Evans, 1988).

Más aún, en nuestros días, el interés de la investigación debe superar la descripción y comprensión de la acción educativa para plantear un compromiso de la investigación con la mejora y transformación de la enseñanza (Escudero Muñoz, 1990; Pérez Gómez, 1992). Stainback y Stainback (1984) indican el cambio que en los presupuestos metodológicos se han producido en las últimas décadas, destacando como aspecto clave la incorporación de las metodologías cualitativas. La metodología cualitativa está desplazando a los tradicionales estudios cuantitativos cuyo objetivo era la medición de resultados de un tratamiento.

2. Hacia dónde se orienta la investigación

No es fácil dar una respuesta a esta cuestión ya que al tratarse de un fenómeno tan complejo como el educativo, encontramos múltiples dimensiones que se entremezclan e interactúan dando, sin lugar a dudas, mayor riqueza a la educación, pero también mayores dificultades al hacer cualquier planteamiento investigador. Razones por las que los problemas, dudas e interrogantes son difíciles de resolver con la utilización de un solo paradigma de investigación. En este sentido, nos parecen clarificadoras las palabras de Shulman, (1989, p. 84) cuando afirma que *“ningún campo contemporáneo de investigación aplicada en ciencias sociales ha atraído tanta diversidad de esfuerzos disciplinarios a la hora de abordar sus problemas, como la investigación sobre la enseñanza. La ausencia de un paradigma de investigación único no es un signo de patología en el campo”*.

Parece especialmente indicado el planteamiento cualitativo, en la medida en que toma en consideración los aspectos metodológicos y situacionales, ofreciendo al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos y acontecimientos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto (Pérez Gómez, 1992).

De acuerdo con los planteamientos de Santos Guerra, resulta evidente que *“la indagación sobre la práctica requiere una metodología que sea sensible a la captación de la realidad. Metodología que identifique con lo que suele denominarse naturalista, etnográfica o cualitativa”* (1997, p. 236). En este sentido, y en dos publicaciones diferentes (1996, p. 7; 1997, p. 236), destaca en relación a la investigación naturalista los siguientes rasgos que justifican su necesidad:

1. No parte de hipótesis encorsetadas, aunque es inevitable que considere suposiciones y juicios previos nacidos de las experiencias, las lecturas, los informes de participantes de la realidad e intuiciones.
2. No utiliza un diseño experimental riguroso al considerar que la realidad educativa no puede ser encajonada en contextos espaciales, temporales, metodológicos, etc.
3. Contextualiza la exploración y la sitúa en los escenarios naturales donde se produce la acción.
4. Utiliza métodos diversos, para evitar que un sólo tipo de instrumentos condicionen y sesguen la calidad de los datos.
5. Utiliza métodos sensibles para captar la calidad de los fenómenos que se analizan.
6. Trata de comprender la realidad como un todo, sin fraccionarla en parcelas inconexas, sin fragmentarla en variables aisladas, descontextualizadas.
7. El investigador se convierte en la pieza angular de la indagación, al implicarse como observador y participante.
8. La búsqueda de las interpretaciones y los significados exige la participación de los implicados. Impregna a la investigación de un sentido crítico y emancipatorio que está presente en todas sus fases.
9. Permite la mejora de la práctica educativa.
10. No formula generalizaciones que, partiendo de valoraciones estocásticas, pretenden servir para un porcentaje de casos en el que no necesariamente se incluye el que interesa.
11. Utiliza el lenguaje natural en el que se expresan los participantes.

12. Busca la transferibilidad a través de tres caminos diferentes. a) mediante la similitud de contextos y la afinidad ideológica que los inspira; b) gracias a la descripción minuciosa de los hechos de que trata y e) en referencia a la transferibilidad *reader made*, es decir aquella que está en manos del lector que se pregunta: ¿Puede ser aplicable lo que se ha descubierto en esta investigación al contexto que yo conozco?
13. Al no operar con grandes muestras puede ser emprendida por prácticos que están inmersos en el marco de la organización.

De los planteamientos anteriores se deduce una especial preocupación por la respuesta educativa a la diversidad de necesidades, en este sentido recogemos de Torres González (1997, p. 660) y Sánchez Palomino (2000, p. 480) las dimensiones fundamentales en torno a las cuales gira lo que podríamos denominar ***necesidades de investigación en el área de Didáctica y Organización Escolar***. Esto es:

1. Desde la *dimensión curricular*, quizás la más trabajada, las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:
 - Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas, contextualizadas, bajo el prisma de la reflexión, la participación y la colaboración.
 - Análisis de los procesos de adaptación del currículum en situaciones de máxima normalización.
 - Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
 - Estudios sobre los resultados de la implantación de las nuevas tecnologías.
 - Incidencia de las áreas transversales del currículum desde una perspectiva globalizadora.
 - Procesos de detección de necesidades.
2. Desde la *dimensión tutorial-orientadora*, señalamos las siguientes líneas de trabajo a desarrollar:
 - Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.

- Análisis de las trayectorias de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.
 - Estudios sobre orientación vocacional-profesional: Acceso al mundo laboral.
 - Interculturalismo, Multiculturalismo.
3. Desde la *dimensión organizativa* señalaríamos los siguientes temas:
- Analizar la importancia que el docente concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos.
 - Condiciones y líneas básicas de las estructuras de apoyo que favorezcan la integración.
 - Influencia de las condiciones espacio-temporales y de los recursos materiales en el proceso de atención a la diversidad.
 - Modelos de institución educativa que ofrezca respuestas a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.
4. Desde la *dimensión formativa* proponemos las siguientes líneas de investigación:
- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teórico-prácticos.
 - Análisis de las propuestas de formación permanente través de los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.
 - Estudios sobre los procesos de formación centrados en las problemáticas que se plantean a los profesores en el aula.
 - Análisis de los procesos de socialización del docente en los marcos de actuación no formal.
 - Investigaciones centradas en la formación de profesores noveles en ejercicio.
 - La formación del profesorado de educación secundaria.

En relación a las grandes líneas temáticas y temas actuales de investigación en organización de centros educativos, Martín Moreno (1995, cit. Gairín Sallán, 2000:897) identifica las siguientes:

1. Apertura de los centros educativos a la comunidad:

- Apertura de los centros educativos a la comunidad
- Desarrollo y configuración del centro educativo comunitario
- Modelos de centros educativos comunitarios
- Modelos de "School Based Service System"
- Organización de centros para la diversidad
- Organización del centro y su incidencia en la comunidad
- Participación escolar

2. Arquitectura escolar.

3. Criterios aplicados en la elección del centro escolar.

4. Cultura y clima escolar:

- Cultura colaborativa de la institución escolar y clima sociorelacional
- Cultura democrática en la escuela
- Nivel de satisfacción del profesorado universitario
- Relaciones interpersonales en el ecosistema escolar

5. Desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos:

- Desarrollo institucional y liderazgo
- Desarrollo profesional centrado en la escuela
- Formación y desarrollo profesional de profesores, coordinadores de centros, asesores de CEPs, equipos directivos y miembros de equipos psicopedagógicos

- Problemas de los directores escolares principiantes

6. Evaluación de centros educativos:

- Autoevaluación profesional
- Evaluación externa de centros
- Evaluación de centros
- Evaluación organizativa del ciclo 12 16

7. Gobierno de los centros educativos:

- Dificultades de los directores noveles
- Dirección de los centros públicos de enseñanza
- Dirección escolar
- El administrador escolar
- Gobierno de los centros
- Liderazgo
- Liderazgo pedagógico
- Necesidades formativas de los equipos directivos

8. Organización de los centros escolares y reforma educativa:

- Innovación en la escuela
- Investigación sobre los procesos de cambio en la escuela y en los profesores
- Organización de los centros escolares ante la reforma y el cambio educativo
- Participación de directores en la reforma

9. Organización informática del centro educativo

- Organización Informática y telemática del centro educativo.

Bajo los parámetros señalados, se puede recordar a modo de orientación algunos caminos que se podrían explorar (Gairín Sallán, 1996):

A) Respecto a las temáticas:

- El contexto de actuación: el binomio normativa autonomía, el poder en los centros educativos, la calidad como referencia, la función de las autoridades educativas, los servicios de apoyo externo, teorías explicativas de la realidad organizativa, modelos diferenciales o la proyección del centro en el entorno.
- Los planteamientos institucionales: el desarrollo de las propuestas de centro, el cambio en las organizaciones o el debate sobre quién y cómo definirlos y evaluarlos.
- Las estructuras organizativas: el trabajo cooperativo del profesorado, la autonomía del profesor, la flexibilización del espacio y del tiempo, las estructuras versátiles, el tamaño de los centros o las nuevas tecnologías.
- El sistema relacional: la resolución de conflictos, el clima y la cultura colaborativos, el asociacionismo en las organizaciones, percepciones, expectativas y motivación del personal o el desarrollo profesional.
- La dirección: modelos de dirección participativa, el funcionamiento interno de los equipos directivos o el comportamiento ético en las organizaciones.
- Las funciones organizativas: la planificación cooperativa del currículum, la planificación contingente, la autoevaluación institucional o la actuación por escenarios.
- Cabe insistir en que el desarrollo de estas temáticas podría y debería abordarse desde los estudios diferenciales sin dejar de considerarse los contextos de educación no formal; también sería importante considerar como un elemento transversal siempre presente la revisión del marco normativo y sociológico, el análisis y desarrollo de las estrategias de intervención más adecuadas y la referencia a los procesos de implantación y desarrollo de reformas educativas generales del sistema educativo o las específicas de la escuela.

B) Respecto a la metodología:

- Partir del estudio de casos.
- Utilizar enfoques interpretativos y sociocríticos que buscan más la comprensión y la actuación que la mera explicación.
- Favorecer los planteamientos cooperativos. Algunas sugerencias al respecto son planteadas por Holly (1986) y hacen referencia a la utilización de estrategias como la observación por parejas, la invitación de puertas abiertas, la potenciación de grupos de interés o la realización de guías de desarrollo a partir de procesos evaluativos.
- Enfatizar en la vinculación teoría práctica.
- Vincular los procesos de investigación a la evaluación, innovación y desarrollo profesional.

C) Respecto a la operativa:

- Reservar espacios y tiempos para el trabajo cooperativo.
- Enfatizar en la necesidad de explicitar los avances.
- Impulsar el intercambio de experiencias.

D) Respecto a la implicación del sistema:

- Incorporar preocupaciones organizativas en las convocatorias de ayudas a la investigación.
- Introducir temáticas de investigación en los programas de formación. Reforzar los sistemas de asesoramiento a las instituciones educativas.
- Posibilitar compensaciones a las instituciones que desarrollen programas de investigación/innovación.
- Crear bases de datos sobre investigadores y temáticas que se están abordando.
- Una aproximación (Gaírín 2000:899) a lo que actualmente se está

haciendo en varias universidades, nos permite tener también un indicador de las preocupaciones temáticas existentes en el campo de la organización escolar. Son las siguientes:

- Análisis y propuestas sobre la realidad educativa en Andalucía (U. Granada), con trabajos centrados en la Escuela rural, los Centros de Recursos y la Formación Ocupacional. Además de la realización y publicación del resultado de cuatro Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas.
- Las organizaciones en la sociedad del conocimiento, con referencias a nuevas tecnologías y formación (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Proyectos pedagógicos institucionales, con seis aportaciones de la Universidad de Granada y varios trabajos de la Universidad de Barcelona.
- Liderazgo y dirección, desarrollado por la U. de Granada bajo epígrafes que lo relacionan con la ética, participación y promoción de la calidad; también un estudio de la dirección en Latinoamérica y otro sobre niveles de satisfacción de la dirección. Destacan asimismo los estudios realizados en la Universidad Barcelona y en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre formación de directivos y la dirección de sí mismo.
- Desarrollo de la comunidad educativa, con estudios sobre la participación de las madres en las escuelas (Universidad de Málaga) y la convivencia en los centros (Universidad de Málaga).
- Evaluación y calidad, con focalizaciones en la evaluación de la ESO en Andalucía (Universidad de Málaga), calidad educativa (Universidad de Málaga) y el modelo ISO 9901:2000 aplicado a escuelas (Universidad Complutense).
- El personal de los centros, con referencias al envejecimiento de los profesores (Universidad de Málaga), el clima de trabajo (Universidad de Alcalá de Henares), la participación (Universidad de Oviedo) o la cultura (Universidad Autónoma de Barcelona).
- La proyección en el entorno, que abarca temas como adecuación de planes de estudios de educación (Universidad Complutense) o centro educativo y comunidad (UNED).
- Organización diferencial, con estudios sobre el impacto educativo de las

Escuelas de Enfermería (Universidad Complutense), el impacto de los Expertos de formación continua (Universidad Complutense), las estructuras de formación ocupacional o el observatorio de graduados (Universidad Autónoma de Barcelona).

Sin embargo “la investigación en la universidad española es una actividad relativamente reciente” (Gairín Sallán, 2000, p. 869). Posiblemente debida, como indica el Informe Universidad 2000, a una carencia de reflexión sobre algunos problemas, entre ellos, el de la investigación. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales y que, como se ha dicho, viene motivado por el ritmo de urgencia que impone el actual gobierno de las instituciones universitarias” (Bricall, 2000, p. 3).

3. Tendencias desde la educación inclusiva

Pensamos y compartimos la idea de que los planteamientos investigadores caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en la que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada. En este sentido se expresa García Pastor (1997, p. 140) cuando afirma que *“las formas de investigación colaborativa, el trabajo en y sobre la comunidad podrían relacionarse con estas nuevas perspectivas vinculadas al cambio educativo, apoyado en las ideas de la importancia de lo “local” frente a lo más distante, de lo particular frente a lo general”*. El movimiento inclusivo ofrece unas condiciones óptimas para la docencia e investigación, a juzgar por las afirmaciones de Arnaiz y Ortiz (1997, p. 197) *“de todo lo dicho anteriormente se desprende que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, y teniendo al mismo tiempo un continuum de apoyos y servicios para responder a estas necesidades. Las escuelas inclusivas son las “más efectivas” a la hora de construir solidaridad”*.

En este sentido Parrilla (2002, p. 20) presenta una clarificadora síntesis cuando indica que “tres tendencias o corrientes teóricas dentro del planteamiento inclusivo resumen las aportaciones y trabajos realizados bajo esta perspectiva:

1. La tendencia o enfoque de las denominadas escuelas “adhocráticas”. Las propuestas orientadas desde este enfoque se fundamentan en los trabajos de Skrtic (1991, 1995, 1999) quien plantea que la organización escolar inclusiva es aquella que se articula basándose en las propias necesidades,

creando respuestas a medida de la propia situación, rechazando el tradicional continuo organizativo que graduaba y anticipaba las posibles respuestas específicas a nivel de institución, o entenderse que esto tan sólo sirve para perpetuar y realizar clasificaciones (en este caso de servicios).

2. Las propuestas enmarcadas en las denominadas escuelas heterogéneas. Se engloban en este enfoque los trabajos y experiencias desarrolladas bajo la corriente americana de la reestructuración escolar, que Thousand y Villa denominan "la escuela heterogénea" (hace la propuesta de "rechazo cero", desde la que se defiende que ningún niño, ninguna persona, debe ser excluida de la escuela ordinaria de la comunidad). Las investigaciones y trabajos de Villa y Otros (1996), Thousand y Villa (1992) o los de Stainback y Stainback (1984, 1987, 1999) vienen planteando la necesidad de fusión de los sistemas educativos especial y general.
3. La propuesta enraizada en el movimiento de escuelas eficaces para todos. Mantiene que las escuelas pueden ser eficaces para todos los estudiantes y da pautas e indicadores basados en estudios que exploran cómo caminar en esta dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar. El proyecto IQUEA (Improving the quality of education for all) (cfr. Ainscow, Hopkins, Sothworth, y West, 1994; Ainscow, 2001; Ainscow, Beresford, Hopkins, Harris, Hopkins y West 2001) es el más conocido dentro de esta línea, pero otros muchos trabajos interesados en mejorar la capacidad de la escuela para educar a todos sus alumnos insisten y se desarrollan en esta dirección. Es el caso de los trabajos de Bailey, 1998; Ballard y McDonnald, 1998; Mordal y Stromstad, 1998; Ainscow, Farrel y Tweddle, 1998; que prestan atención al rol de la escuela como organización de la producción o eliminación de dificultades en los alumnos.

Estamos analizando grandes ámbitos de estudio de los que se podrán derivar otros aspectos más concretos. Sólo se trata de aportar líneas de trabajo para el futuro sobre las que todos tenemos necesidad de aprender para conseguir una escuela mejor: una escuela investigadora, indagadora de los problemas que se le plantean, que habrá de poner un énfasis especial en los procesos dirigidos a la mejora de la práctica.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M., Beresford, Hopkins, Harris, Hopkins & West (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Sothworth, G. & West, M. (1994). *Crating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton.
- Arnaiz, P. & Ortiz, M. C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez & J. A. Torres (Coords.), *Educación Especial: una perspectiva curricular, organizativa y profesional, I*. Madrid: Pirámide.
- Bartolome, M. (1992). *La investigación cooperativa*. Barcelona: Praxis.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- De la Herrán, A. (Coord.). (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Einstein, A. (2000). *Albert Einstein. Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Bon Ton.
- Escudero, J. M. (1990). El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Gáirin, J. (1996). La investigación en organización escolar. En *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 55-106). Tarragona.
- Gáirin, J. (2000). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. En L. Delgado et al. (Eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (Vol. 2). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, C. (1997). La construcción de una escuela democrática. En Arnaiz & Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis y perspectivas de futuro* (pp. 355-383). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hegarty, S. & Evans, P. (1988). *Research and evaluation methods in special education*. Windson: Nfer-Nelson.

- Heshusius, L. (1986, February). Paradigms Shifts and Special Education. A response to Ulman and Rosenberg. *Exceptional Children*, 461-465.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 327, 11-30.
- Pérez, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Popper, K. (1992). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez, A. (2000). *Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería: Universidad de Almería.
- Santos, M. A. (1996). Investigar en organización escolar o el arte de cambiar a través del conocimiento. En G. Domínguez (Coord.), *Manual de Organización Escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Santos, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrockm (Ed.), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Skrtic, T. M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts or the traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools For All*. Londres: David Fulton.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1984). A rationales for Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1987). Integration versus Cooperation: A Commentary on Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. *Exceptional Children*, 54(1), 66-68.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- Torres, J. A. & Sánchez, A. (1997). Necesidad de reprofesionalización del docente para dar respuesta a la diversidad de los alumnos en el nuevo sistema educativo. *XIII Jornadas de Universidad y Educación especial*. Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wang, M. C. (1987). Introduction. En M. C. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. (Vol. 1, pp. 3-5). Oxford: Pergamon Press.

La Enseñanza Inicial de Lectura Dentro del Aula Regular: Niveles de Desempeño Funcional que se Promueven en Niños que Presentan Dificultades para su Adquisición

The Initial Teaching of Reading Into the Regular Classroom: Functional Levels Performance that are Promote in Children who Present Difficulties for their Acquisition

NATALÍ CHUMACERO LAGUNAS¹
JOSUÉ ANTONIO CAMACHO CANDIA¹
JUAN JOSÉ IRIGOYEN MORALES²

¹FACULTAD DE CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

²DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD DE SONORA

Correspondencia:
¹Carretera Tlaxcala-
Puebla Km. 1.5,
Tlaxcala, Tlax. México,
C.P. 90062, Tel. y Fax.
(01246) 462 15 33,
www.uatx.mx, e-mail:
ilatan29@hotmail.com.
² Bulevar Rosales y
Transversal, Apartado
Postal 1814, 83000
Hermosillo, Son., Tel. y
Fax (662)259-21-73,
e-mail:
irigoyen@psicom.uson.
mx.

Resumen

Se realizó un estudio con el propósito de determinar los niveles de desempeño funcional que se promueven durante la enseñanza inicial de lectura en niños que presentan dificultades para su adquisición dentro del aula regular. Participaron grupos de primer y segundo grado de primaria. En cada grupo se filmó una sesión de lectura, para su análisis, se empleó el modelo de Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004). Para analizar la historia de referencialidad de cada alumno en lectura, se diseñaron entrevistas (padre-maestro-alumno) con preguntas relativas a los textos, al lector, antecedentes de interacción con textos, estado biológico del lector, elementos de la situación de lectura y características del lugar de lectura. Resultados preliminares muestran que los maestros regulares de primer y segundo grado promueven de manera general la repetición y copia de los materiales de lectura (nivel contextual). Se observa que la historia de referencialidad del alumno juega un papel aparentemente importante en el proceso de adquisición.

Palabras clave: *Niveles de desempeño funcional, adquisición de lectura, interacción educativa.*

Recibido: 10 de febrero de 2010. Revisado: 15 de junio de 2010. Aceptado: 25 de junio de 2010.

Abstract

A study was conducted in order to determine the functional performance levels which are promoted during the initial teaching of reading in children who present difficulties to acquire it. Groups of first and second grade of elementary school participated and one reading session in each one was filmed. The model of Mares, Guevara, Rueda, Rivas and Rocha (2004) was used in the analysis of the sessions. Interviews (father-teacher-student) with questions about the texts, reader, interaction precedents with texts, biological reader condition, elements of reading situation and the characteristics of the reading place were used to analyze the student's story of reference in reading. The results show that teachers promote repetition and copy of reading materials (contextual level). The story of reference of the students seems important in the reading acquisition process.

Key words: *functional performance levels, acquisition of reading, educational interaction.*

En México los altos índices de población que presentan dificultades de adquisición y comprensión lectora, se ve reflejado en los servicios de Educación Especial dentro de las instituciones educativas del país que atienden a alumnos que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura, matemáticas y otras, alcanzando un 75% del total de alumnos atendidos (Escandón, 2004).

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003) ha manifestado que la lectura representa hoy día uno de los retos y problemas más importantes a resolver en el contexto internacional, dado que aún en los países clasificados como de alto desarrollo, esta problemática está presente; por ejemplo en los Estados Unidos de Norteamérica, donde estudios recientes ponen de manifiesto que "Más de una tercera parte de la población norteamericana tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que 60 millones de norteamericanos son analfabetos funcionales". En el caso de los países menos desarrollados de América Latina que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es aún más grave, tal como lo revelan las conclusiones del Estudio PISA (2000), realizado por este organismo internacional y que nos muestra que 13 países miembros entre los que destacan Luxemburgo, Latvia, Rusia, Portugal, Grecia, Polonia, Hungría, Liechtenstein, Italia y la República Checa y México presentaron índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

Debido a la problemática en materia de lectura, se han efectuado diversas investigaciones de tipo básica y tecnológica de corte psicológico

(Mares, Ribes y Rueda, 1993; Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005; Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007; Pineda, Aguirre, Gómez y Mares, 2008) para profundizar la problemática de adquisición de lectura y escritura.

Actualmente la lectura y los modos de enseñanza que se han empleado para su adquisición, comprensión y formación de hábitos son un tema que ha interesado y que continua interesando a los encargados de la enseñanza en los diferentes grados académicos, así como a los encargados de la educación especial, principalmente por encontrar grandes deficiencias competenciales de lectura en sus alumnos dentro de interacciones didácticas que sostienen cotidianamente. Lo anterior concuerda con diversas investigaciones (Mares, Ribes y Rueda, 1993; Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2004; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004; Guevara y Macotela, 2006; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007; Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo, 2007; Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2007; Pacheco, Ramírez, Palestina y Salazar, 2007; Reyes, Mendoza e Ibáñez, 2007; Zarzosa, y Luna, 2007; Pineda, Aguirre, Gómez y Mares, 2008; Arroyo y Mares, 2009; Sánchez, Bazán y Corral, 2009) que han demostraron que los alumnos tanto en niveles básico como universitario poseen niveles de comprensión lectora deficientes que generan en los alumnos dificultades al continuar en su formación escolar y profesional, evidente en el caso de los alumnos universitarios.

Por su parte Mares, et al. (2004) Hacen mención sobre el papel del maestro dentro de la interacción didáctica de enseñanza y sostienen que “las actividades y tareas académicas que un profesor estructura influyen en el tipo de interacción que los alumnos tienen con los objetos de conocimiento, con sus compañeros y con el propio maestro. La función de los escenarios y las actividades o tareas –que constituyen el contexto educativo–consiste en aumentar o disminuir la probabilidad de que el estudiante desarrolle determinados tipos de comportamiento” (p.726).

Por lo que la conducta de leer se considera un evento histórico, contrario a la condición en la cual los organismos al nacer poseen todo un repertorio de reflejos y que no necesitan aprender (conducta biológica), por lo que la conducta psicológica, en este caso la lectura, va a ser resultado del aprendizaje (producto de todas las interacciones organismo-entorno). Lo que el individuo aprenderá en términos funcionales, es a interactuar con los objetos, eventos o situaciones, de modo que se corresponda con los criterios de logro o adecuación – implícitos o explícitos – en las circunstancias que delimitan la situación de aprendizaje (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007).

Sin embargo algunos autores como Lerner (2001) han destacado la incongruencia entre lo que se enseña y la forma en que se enseña, lo anterior se agrava si se considera que al parecer los profesores al enseñar a leer, están más preocupados porque los estudiantes aprendan contenidos que en desarrollar las habilidades y competencias.

En este sentido es recomendable comenzar con el análisis de diferentes contextos en donde se promueve y desarrolla la enseñanza de lectura. Siguiendo en ésta línea a continuación presentaremos un estudio con el propósito de determinar los niveles de desempeño funcional que se promueven en la enseñanza inicial de lectura en niños que presentan dificultades para su adquisición dentro del aula regular y reportados a la USAER No.14, así como también analizar la historia de referencialidad en lectura de cada alumno que permita determinar los aspectos que se promueven dentro y fuera del ámbito escolar y que pueden estar favoreciendo u obstaculizando el logro de los objetivos formativos en la enseñanza de lectura. Debido a que las investigaciones existentes en este enfoque aún no han analizado de manera directa las interacciones dentro del aula al momento de la enseñanza de la lectura, enfocándose al análisis de interacciones de lectura pero a nivel universitario, y en los casos de investigación a nivel básico al análisis general de interacciones en clases de Ciencias Naturales y Español (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004; Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha, 2005).

MÉTODO

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico, de un universo de alumnos de primer y segundo grado de primaria que presentaran dificultades para la adquisición de lectura. Se trabajó con un total de 28 participantes: 12 alumnos, 4 maestros y 12 padres de familia de una primaria regular ubicada en la Col. Loma Florida de Apizaco, Tlaxcala. Los doce alumnos fueron identificados por los maestros de grupo al presentaran dificultades para la adquisición de lectura y reportados a la USAER No.14 con la que cuenta la primaria.

La identificación de los alumnos se realizó con ayuda de la maestra de apoyo de la USAER No. 14, encargada de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales del primer ciclo de la primaria en cuestión. Para la identificación, en primer lugar se incluyó a los alumnos que la maestra de apoyo tenía reportados por los maestros de primer y segundo grado. En segundo lugar se consideró y consultó el perfil de identificación de alumnos para su atención, el cual es un documento elaborado por las

LA ENSEÑANZA INICIAL DE LECTURA DENTRO DEL AULA REGULAR

maestras de apoyo de la USAER para la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales, en él se incluye una descripción de las principales dificultades que el alumno presenta en las áreas de matemáticas y español. En base a estos dos parámetros la maestra de apoyo nos indicó a los alumnos de primer y segundo grado que presentaban dificultades para la adquisición de lectura, ya que hasta el momento del ciclo escolar, y de acuerdo al perfil, mostraban alguna de las siguientes características: 1) No accedían a la lectura y la escritura, 2) Presentaban un nivel conceptual de la lengua escrita: presilábico o silábico (sin valor sonoro convencional), 3) No mostraban avance significativo en la adquisición de la lecto-escritura, 4) Presentaban problemas en la emisión y dicción de fonemas (dificultad de fluidez de lectura), 5) No manejaban relación sonoro gráfica en forma convencional, 6) Confundían algunas consonantes, sustituían u omitían fonemas, 7) Presentaban lectura deletreada y no leían sílabas compuestas, 8) No predecían y recuperaban poca información de la lectura. En base a ésta información se identificó a un total de 12 alumnos: 8 hombres y 4 mujeres del primer y segundo grado.

	PRIMER GRADO		SEGUNDO GRADO	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Hombres	3	1	2	2
Mujeres	2	0	0	2
Total de alumnos	12			

a) Criterios de inclusión: se trabajó únicamente con alumnos de 6 y 7 años que asistieran a la primaria ubicada en la Col. Loma Florida de Apizaco, Tlaxcala e identificados por los maestros de grupo que presentaran dificultades para la adquisición de lectura y reportados a la USAER No. 14 con la que cuenta la primaria. b) Criterios de exclusión: alumnos que no estuvieran reportados a la USAER No. 14, que no presentaran dificultades para la adquisición de lectura, que no cumplieran con el rango de edad. c) Criterios de eliminación: alumnos que durante la realización del estudio abandonaran la primaria, que no estuvieran presentes en la sesión de filmación, que sus padres o ellos no asistieran a la sesión de entrevista.

Los doce padres de familia participantes correspondieron a uno de los padres, madre o padre, de cada uno de los doce alumnos identificados. Los cuatro maestros participantes correspondieron a los maestros titulares de cada uno de los grupos de primer y segundo grado a los que pertenecían

los doce alumnos, en este caso participaron: dos maestras de primer grado (A y B) y dos maestros de segundo grado (A y B).

Materiales

Cámara y cassetes para filmación, cuatro juegos impresos de la escala de observación de Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004) utilizados para la transcripción de las filmaciones de los cuatro grupos: dos de 1º y dos de 2º, veintiocho juegos impresos de los guiones para las entrevistas a maestros (4), alumnos (12) y padres de familia (12) para recolectar información de la historia de referencialidad en lectura de los alumnos, por último se emplearon tres bases de datos impresas para el vaciado de las respuestas de maestros, alumnos y padres de familia emitidas al ser entrevistados.

Procedimiento

Con el propósito de determinar los niveles de desempeño que se promueven dentro del aula regular durante la enseñanza inicial de lectura en alumnos que presentan dificultades para su adquisición, se filmó una sesión de lectura dentro de cada una de las aulas de primer y segundo grado (dos aulas de primer grado y dos aulas de segundo grado) de la primaria en cuestión, la duración de la filmación correspondió a la duración de la sesión de lectura en cada grupo.

Las dos aulas de 1º grado, que corresponden a los grupos A y B se ubicaron en la planta baja del edificio escolar, cada una de las aulas con 20 mesas aproximadamente disponibles para dos niños cada una con sillas individuales, un escritorio y silla para el maestro, dos anaqueles (con libros, rompecabezas, fichas, material didáctico), dos pizarrones por salón en la parte frontal (uno para gis y otro para plumón), dos ventanas amplias a los costados y diverso material impreso alrededor de toda el aula (imágenes de las lecturas del libro de español, abecedario jumbo de mayúsculas y minúsculas en la parte frontal-superior del salón, fichas con palabras cortas y largas, calendario, etc.). Las dos aulas de 2º grado que corresponden a los grupos A y B se ubicaron en el segundo piso del edificio escolar, cada una con 20 mesas aproximadamente disponibles para dos niños cada una con sillas individuales, un escritorio y silla para el maestro, dos anaqueles (con libros y material didáctico), un pizarrón (para plumón) por cada aula, dos ventanas amplias a los costados, material impreso pegado alrededor del aula (frizos, números, ejemplos de redacciones, dibujos del estado del tiempo, calendario, etc.) Estos últimos, presentes únicamente en el aula de 2º A, ya que en la aula de 2º B solo se observó un calendario y dos posters pequeños con imágenes infantiles.

Una vez filmadas las sesiones de lectura, se prosiguió a realizar una transcripción y análisis de las mismas, para ello se empleó la escala de observación³ retomada de las aportaciones de Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004) en la cual se contemplan las categorías de análisis con base en la Taxonomía de Ribes y López (1985): 0) Actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos, 1) Actividades que promueven interacciones contextuales, 2) Actividades que promueven interacciones suplementarias, 3) Actividades que promueven interacciones selectoras, 4) Actividades que promueven interacciones sustitutivo referenciales y 5) Actividades que promueven interacciones sustitutivo no referenciales.

Para la transcripción, el instrumento empleado también contempló los siguientes elementos: nombre de la lección de lectura y páginas empleadas en el libro Español Lecturas, objetivo que se persigue con la lectura, frase que marca el inicio de la lectura, descripción de las actividades, desglose de las actividades que realizan alumnos y maestro durante la lectura, recurso (s) didáctico (s) empleado (s) durante la lectura, duración de la categoría/nivel de desempeño que se promueve (0: actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos, 1: contextual, 2: suplementario, 3: selector, 4: sustitutivo referencial y 5: sustitutivo no referencial), fecha de grabación de la sesión de lectura, nombre de la escuela y duración total de la sesión de lectura.

Posteriormente con la finalidad de recolectar y analizar información relativa a la historia de referencialidad de cada alumno en lectura se realizaron un total de 28 entrevistas. Se entrevistó a los 4 maestros de los grupos de primer y segundo grado, así como los 12 alumnos identificados y sólo a uno de sus padres, madre o padre.

Para ello en el presente estudio se diseñaron tres guiones para entrevistas⁴: padre, maestro y alumno, basadas en algunos de los elementos del modelo para la comprensión de textos de Carpio, Pacheco, Flores, Canales, García y Silva (2000) y los elementos de la propuesta de campo contingencial de Kantor (1967) y que a continuación se describirán: 1) Los relativos al texto, que engloban el tipo de texto (narrativo, expositivo, explicativo, interrogativo), la longitud, la sintaxis, la ortografía, referentes, la congruencia, la coherencia, proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura por parte del maestro, materiales extras e intermediarios utilizados para la lectura de un texto, etc. (fe), 2) Los relativos al lector, engloban las

³ Ver un ejemplo en anexo A

⁴ Ver un ejemplo en anexo B

competencias conductuales y las habilidades disponibles que se han configurado históricamente en el lector, la historia o contactos previos del organismo con los referentes del texto, los motivos e intereses del lector, las tendencias comportamentales (fr), 3) Tipo interacción anterior con textos, tipos de textos con los que ha interactuado (hi), 4) El estado biológico del lector (salud-enfermedad, sueño, hambre, etc.) los elementos de la situación particular como la iluminación del sitio de lectura y la historia situacionalmente efectiva (ed) y 5) Características del lugar de la lectura, iluminación, interferencia de ruidos, distractores visuales, etc. (md).

El guión para la entrevista a cada padre de familia incluyó un total de 62 preguntas, para cada maestro un total de 45 preguntas (divididas en preguntas generales y preguntas particulares referentes cada alumno identificado) y finalmente para cada alumno 67 preguntas, las tres entrevistas se diseñaron en base a las categorías antes mencionadas e incluyeron un apartado sobre datos generales.

Las entrevistas fueron realizadas en un lapso de dos semanas. La división fue de la siguiente manera: para los primeros días de la primer semana, con ayuda de los maestros de grupo y la maestra de apoyo de la USAER, se citó a uno de los dos padres de familia, únicamente madre ó padre, de los alumnos identificados. A la cita acudieron en total 10 madres de familia y 1 padre de familia, de los 12 contemplados inicialmente, ya que una de las alumnas identificada del segundo grado dejó de asistir a la primaria. Al entrevistar a las madres de familia se les solicitó información correspondiente a sus esposos, por su parte, al entrevistar al único padre de familia se le solicitó información correspondiente a su esposa, con ello se logró recolectar información tanto del padre como de la madre de cada uno de los doce alumnos.

Cada una de las entrevistas se efectuó dentro del salón de la USAER No.14, el cual incluía aproximadamente 15 mesas y sillas individuales para el uso de los alumnos que asistían a la USAER, anaqueles con libros y material didáctico, ventanas a los costados del salón y un escritorio, en éste último se efectuaron las entrevistas y en las cuales se encontraron presentes únicamente el entrevistador y el padre de familia. La duración aproximada de cada entrevista fue de 20 minutos, a excepción de algunas entrevistas donde los padres extendieron sus respuestas, en tales casos la duración fue de 30 a 35 minutos aproximadamente. Al inicio de cada una de ellas, el entrevistador se presentó con el padre de familia y explicó la finalidad de dicha entrevista, la cual era conocer información acerca de la interacción de su hijo con la lectura dentro y fuera del aula escolar (historia de referencialidad en lectura), para esto se manifestó la importancia de la veracidad en sus respuestas. Una vez explicado esto se

prosiguió a realizar la entrevista, al finalizar se agradeció al padre de familia por la información brindada y la disposición para la realización dicha entrevista.

Posteriormente, en los últimos días de la primera semana y principios de la segunda semana contemplada, se entrevistaron a los 11 alumnos identificados, ya que como se comenta anteriormente una de las alumnas identificadas inicialmente dejó de asistir a la primaria. Éstas entrevistas se realizaron igualmente en el salón de la USAER, en condiciones y con indicaciones similares a las efectuadas con los padres de familia. La duración de cada una de las entrevistas fue de 20 minutos aproximadamente. Finalmente en los últimos días de la segunda semana, se entrevistaron a los 4 maestros de segundo y primer grado (A y B). Esta vez las entrevistas se realizaron dentro de las aulas de cada grupo, cuando los alumnos acudieron a clases de educación física, cómputo o educación artística. Éstas entrevistas tuvieron una duración de 30 a 35 minutos aproximadamente.

Por último las respuestas emitidas en las entrevistas se concentraron en tres bases de datos diseñadas exclusivamente para el presente estudio que facilitarían el análisis y comparación de las respuestas de maestros, alumnos y padres de familia.

RESULTADOS

A continuación se desglosan los resultados de las filmaciones por grado y grupo, se describen las actividades que realizaron maestro y alumnos al momento de una sesión de lectura, así como el tiempo y los materiales empleados en cada aula. Posteriormente en cada uno se muestra el porcentaje de tiempo durante el cual alumnos y maestros se involucraron en actividades asociadas con cada tipo de interacción, que permite observar en segundo plano los niveles de desempeño funcional que se promueven durante la enseñanza de la lectura, traducidos en porcentajes de tiempo empleado durante la clase. Finalmente se muestra una comparación de los porcentajes de tiempo empleados en cada una de las aulas.

a) Aula 1º A: Se empleó la lectura “El lobo y las cabritas” (pp. 243-248) del libro Español Lecturas de primer grado y de manera general se realizaron las siguientes actividades: la maestra preparó a los alumnos para la lectura y proporcionó instrucciones, posteriormente solicitó a los alumnos ejemplos de lecturas donde aparece un lobo, los niños realizaron la lectura de manera alternada, la maestra realizó preguntas sobre la lectura, posteriormente solicitó a los alumnos comentarios sobre experiencias relacionadas al texto, proporcionó instrucciones a los alumnos para contestar

el libro de Español Actividades, por último los alumnos realizaron la actividad del libro de Español Actividades (constó en completar y elegir al personaje que dijo la frase). Con una duración total de: 00:12:48. Los materiales empleados durante la lectura fueron el libro de Español Lecturas y el libro de Español Actividades. En la figura 1 se muestra el porcentaje de tiempo empleado en el aula de 1º A en cada desempeño.

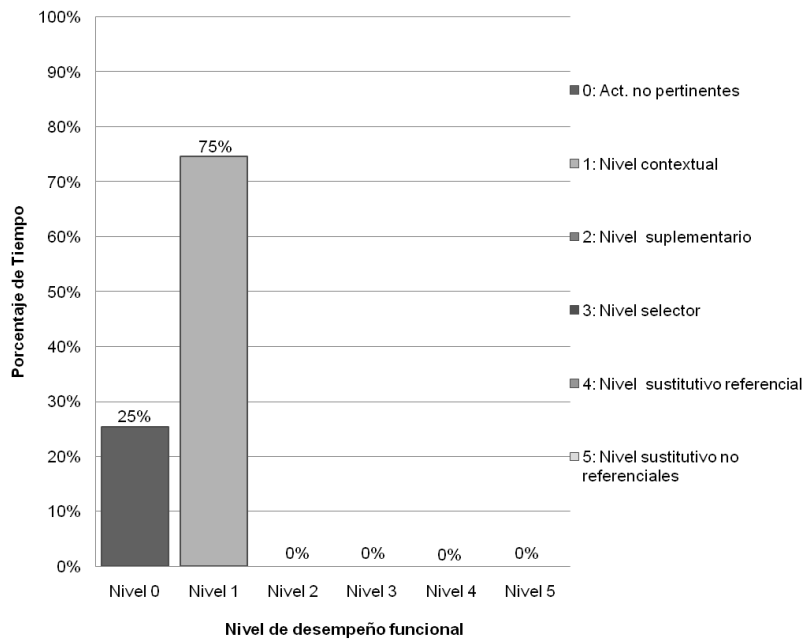


Figura 1. Niveles de desempeño que se promueven en 1º A.

b) Aula 1º B: Se empleó la lectura “Robinson Crusoe” (pp. 249- 254) del libro Español Lecturas de primer grado y de manera general se realizaron las siguientes actividades: la maestra preparó y proporcionó instrucciones a los alumnos para la lectura, la maestra y alumnos realizaron la lectura alternadamente en voz alta, al finalizar la maestra realizó preguntas sobre la lectura. Con una duración total de: 00:10:55. El material empleado durante la lectura fue el libro de Español Lecturas. En la figura 2 se muestra el porcentaje de tiempo empleado en el aula de 1º B en cada desempeño.

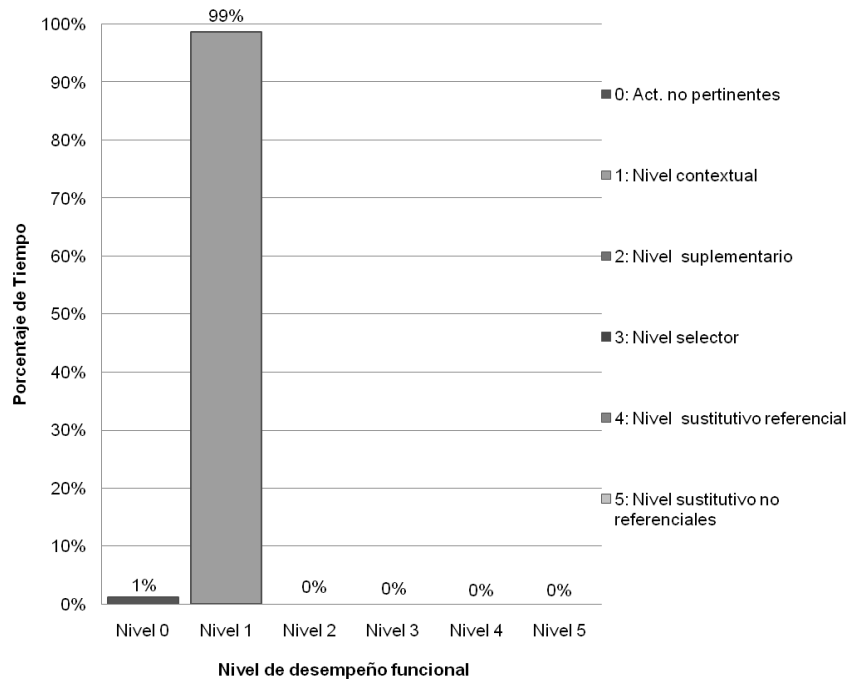


Figura 2. Niveles de desempeño que se promueven en 1º B.

c) Aula 2º A: Se empleó la lectura “Nos comunicamos” (pp. 248-252) del libro Español Lecturas de segundo grado y de manera general se realizaron las siguientes actividades: el maestro solicitó a los niños ponerse de pie y realizar ejercicios como levantar las manos lo más alto posible, abrir y cerrar los puños, uno más con el dedo meñique y pulgar, posteriormente el maestro solicitó a los alumnos ejemplos de textos informativos anteriormente leídos, el maestro realizó una primera lectura en voz alta, posteriormente los alumnos pasaron al atril y leyeron alternadamente en voz alta, durante la lectura el maestro solicitó a los niños realizar un comentario sobre la lectura, por último los niños continuaron y finalizaron la lectura. Con una duración total de: 00:25:27. El material empleado durante la lectura fue el libro de Español Lecturas y atril. En la figura 3 se muestra el porcentaje de tiempo empleado en el aula de 2º A en cada desempeño.

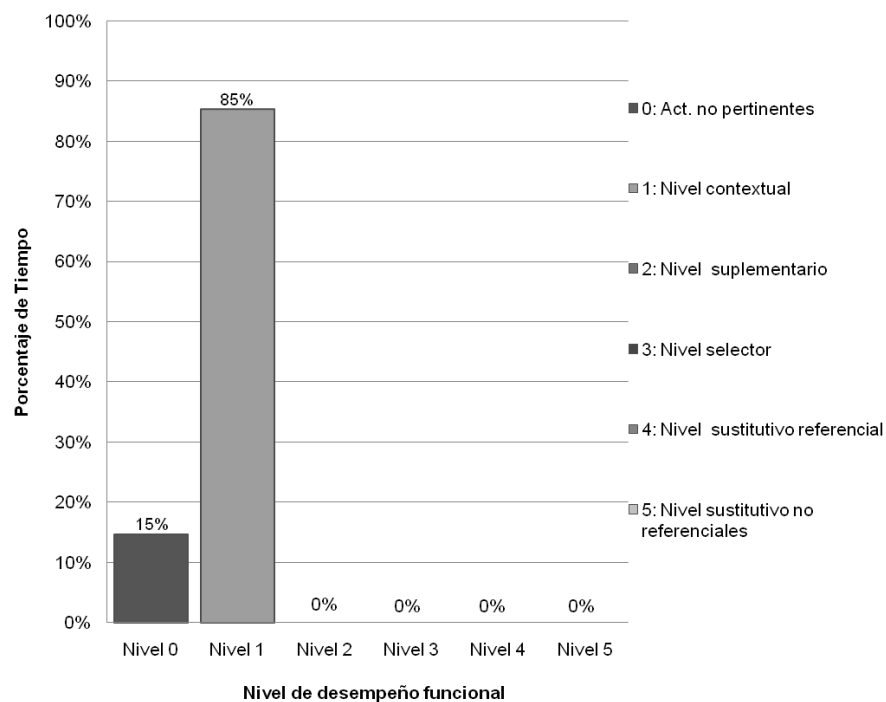


Figura 3. Niveles de desempeño que se promueven en 2º A.

d) Aula 2º B: Se empleó la lectura “Me gustaría ser astronauta” (pp. 243-248) del libro Español Lecturas de segundo grado y de manera general se realizaron las siguientes actividades: el maestro preguntó a los alumnos sobre el tema que leerían basándose en el título de la Lección, posteriormente el maestro realizó una primera lectura en voz alta, al concluir solicitó comentarios a los alumnos, el maestro realizó ejercicios como levantar las manos en cuatro tiempos, los niños leyeron alternadamente en voz alta, al finalizar el maestro solicitó a los alumnos que escribirán en su libreta diez enunciados de la lectura. Con una duración total de: 00:15:50. El material empleado durante la lectura fue el libro de Español Lecturas y libreta. En la figura 4 se muestra el porcentaje de tiempo empleado en el aula de 2º B en cada desempeño.

LA ENSEÑANZA INICIAL DE LECTURA DENTRO DEL AULA REGULAR

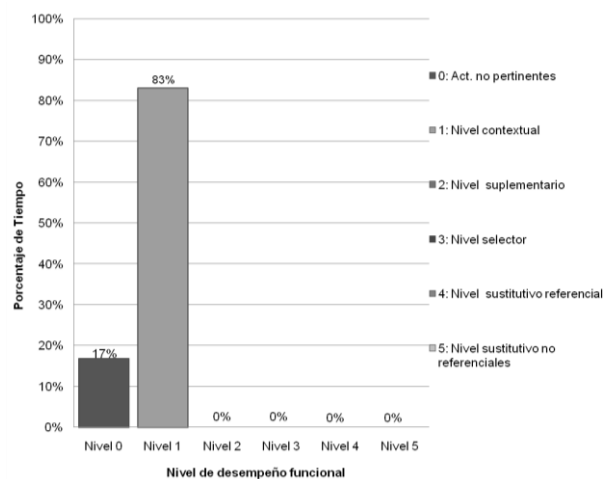


Figura 4. Niveles de desempeño que se promueven en 2º B.

En la figura 5 se presenta la comparación de los porcentajes de tiempo empleado a cada desempeño en las cuatro aulas al momento de una sesión de lectura.

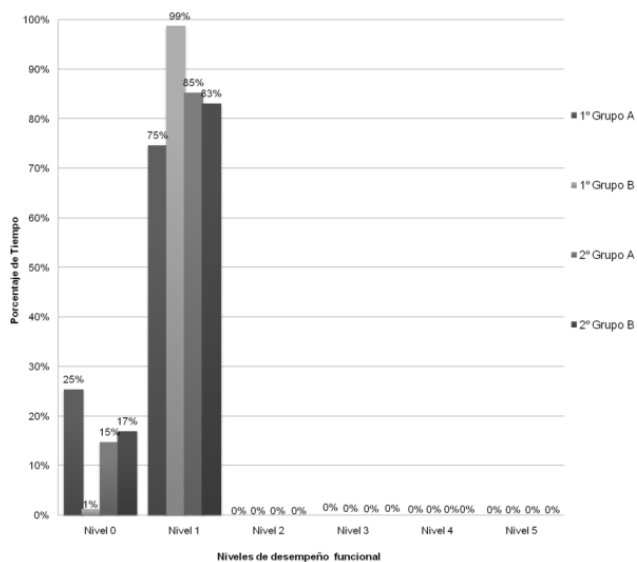


Figura 5. Comparación de los niveles de desempeño que se promueven en grupos de 1º y 2º (A-B).

Los resultados de las entrevistas⁵ (maestros-alumnos y padres) se pueden observar detalladamente en el anexo C, únicamente se presentan resultados de once alumnos de los doce contemplados, debido a que una de las alumnas contempladas en el estudio del aula de segundo dejó de asistir a la primaria.

CONCLUSIONES

Al comparar las actividades que se llevan a cabo durante la enseñanza de la lectura, tanto en las aulas primer y segundo grado en las que se realizó la filmación, se observa que las prácticas destinadas para la adquisición de la lectura denotan enfocarse a la cuestión mecánica que posee la lectura, que son la correcta fonación, rapidez, repetición y realización de actividades que establecen los libros de texto gratuito (favoreciendo desempeños contextuales), así como el hecho de observar que estos últimos materiales son la única fuente empleada en estas aulas para la enseñanza de la lectura en los niños de esta edad, si bien se recalca que los materiales por si solos no promueven la adquisición de la lectura, si lo es, el manejo e interacción que promueva el docente dentro de sus clases y el diseño que posea el texto.

En cuanto a los desempeños que se promueven en estas aulas, en primer lugar, se observa que en la mayoría de los grupos frecuentemente ocurrieron actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos (nivel 0) y se empleó más un 15% del tiempo en estas actividades en tres de los cuatro grupos analizados.

Con respecto al nivel de interacción contextual se observa que tanto en los grupos de primero (A y B) y de segundo grado (A y B) el tiempo dedicado en actividades que propiciaron éste nivel en los alumnos fue superior a 50% del total de la clase dedicada a lectura. Lo anterior significa que las actividades contextuales de copiar y seguimiento exclusivo de lectura son las más promovidas en alumnos reportados y no reportados al servicio de USAER, alcanzando al menos en los cuatro grupos niveles alrededor del 80 por ciento.

El porcentaje empleado en actividades de tipo suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial es nulo en los cuatro grupos en los que se realizó la filmación. Esto indica que los maestros dedican poco tiempo a que los alumnos refirieran sus experiencias relacionadas con el tema de la lectura o deduzcan el contenido de la misma.

⁵ Ver anexo C

Las actividades que favorecen interacciones sustitutivas no referenciales, como lo son la emisión de juicios argumentados con base a la lectura, no se organizaron en los grupos contemplados.

Reconocemos que en la primera etapa de escolaridad la lectura del maestro resulta de particular importancia, cuando los alumnos no leen eficazmente (Lerner, 2001), sin embargo seguir con éstas actividades, promoviendo una actitud pasiva del alumno, en la que pocos derechos le son otorgados en la participación de una actividad que posteriormente empleara fuera del ámbito escolar como herramienta social de comunicación, difícilmente se le enseña al alumno las distintas formas (competencias) de leer comprensivamente, al no existir condiciones propicias en las cuales los alumnos adquieran hábitos de lectura y estudio que les permita llegar a ser autosuficientes en su formación y adquisición del conocimiento (Varela, 2007).

Aún cuando se observan las actividades efectuadas en las aulas de primer y segundo grado al momento de una sesión de lectura y que favorecen interacciones contextuales, no se descarta la posibilidad de que los maestros organicen en otras sesiones actividades que favorezcan otros tipos de desempeños, por lo que se sugiere que futuras investigaciones se considere aumentar el número de filmaciones durante las sesiones de lectura. Los resultados que ahora presentamos en ese sentido, se remiten únicamente a la descripción de las actividades que corresponden a la sesión abordada en cada aula y a la identificación del los niveles de desempeño que en su momento se promueven.

En este sentido, aunque nuestro objetivo principal fue observar los niveles de desempeño funcional que se promueven en niños que presentaban dificultades para la adquisición de la lectura, al realizar las filmaciones dentro de las aulas, indirectamente se logró observar que en la sesión de lectura, el nivel contextual se promueve por igual a todos los alumnos ahí presentes, reportados y no reportados a la USAER. Ahora bien ¿Por qué incluso realizando las mismas actividades dentro del aula, algunos alumnos presentan dificultades para la adquisición de la lectura?

En base a esto, se realiza un análisis de la historia de referencialidad de estos alumnos, y por ejemplo, se observa que aún cuando los maestros organizan diversas actividades de lectura, los alumnos indican que interrumpen la lectura y distraen si se le presentan características diferentes a las preferidas en la lectura, esto mismo ocurre si se encuentran enfermos, si en general no es de su interés lo que se lee o al no poder leer solos, prefieren realizar otras actividades, esto mismo es identificado por los maestros que fueron entrevistados. El considerar estos aspectos es importante para organizar actividades en donde la participación de los

alumnos sea más activa y en las que se promuevan desempeños diferentes, que no sólo representen la repetición de una lección de lectura.

Así mismo, se observa que la labor realizada por los padres es importante para que sus hijos adquieran la lectura, puesto que la gran mayoría son un factor que ha favorecido o limitado la interacción con otros materiales de referencialidad que se emplean cotidianamente y son diferentes a los empleados dentro de clases, permitiendo a los alumnos un acercamiento a la función social que pretende establecer la lectura, que es la comunicación. Se reporta que en general estos alumnos realizan algún tipo de actividad de lectura en casa, sin embargo esta actividad no es frecuente y se dedica poco tiempo, así mismo los materiales se remiten, en la mayoría, a los libros de la escuela.

Finalmente, consideramos que la información contemplada en el presente estudio acerca de la historia de referencialidad de los alumnos en lectura, para futuras investigaciones y en otros contextos, se podrá complementar con la indagación de información referente a la escolaridad de estos alumnos en preescolar, la atención recibida dentro de los servicios de USAER, así como con la comparación de la historia de referencialidad de alumnos que presentan y no presentan dificultades para la adquisición de la lectura dentro de una misma aula.

La enseñanza y adquisición de lectura, como se observa en las entrevistas, son el producto de una serie de factores que no solo dependen y desarrollan dentro del aula, sino de una historia de referencialidad que posee cada alumno. Por lo que las estrategias para generar lectores hábiles y competentes, tanto en el ámbito regular y especial, requieren disponer de situaciones diferenciadas de ejercitación del lector, en las cuales el eje sea el criterio de ajuste impuesto, sin descuidar la historia del lector o del propio material de lectura (Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007).

REFERENCIAS

- Arroyo, R. & Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 19-35.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 31-39.

- Bazán, A. Castañeda, S., Macotela, S. & López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura: aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. & Pacheco, V. (2005). Análisis Interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. En C. Carpio & J.J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y Educación: aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., Canales, C., García, P. & Silva, H. (2000, abril). Criterios de ajuste y comprensión de textos: descripción de un programa de investigación. Trabajo presentado en la V Reunión Nacional y IV Internacional de Pensamiento y Lenguaje, Guanajuato, México.
- Escandón, M.C. (2004). La educación especial y la integración educativa en México. Recuperado de <http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Integracion%20Educativa%20en%20Mexico.doc>.
- Guevara, Y. García, G., López, A., Delgado, U. & Hermosillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al inicial la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17.
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2006). Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 32(2), 129-153.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-45.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.

- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2004). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(1), 5-20.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología Interconductual* (M. Varela, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1967).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Mares, G., Ribes, E. & Rueda, E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7(1), 32-44.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5467_201&ID2=DO_TOPIC.
- Pacheco, V., Ramírez, L., Palestina, L. & Salazar, M. (2007). Una aproximación al análisis funcional de la relación entre las conductas de leer y escribir en estudiantes de psicología. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Pineda, M., Aguirre, N. Gómez, M. & Mares, G. (2008). Efecto de dos tareas posteriores a la lectura sobre la transferencia de lo aprendido. *Revista del Instituto de Psicología y Educación*, 2(3), 1-14.
- PISA (2000). *Further results from PISA 2000*. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5467_201&ID2=DO_TOPIC.
- Reyes, M., Mendoza, G. & Ibáñez, C. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos de la presencia/ ausencia del objetivo instruccional y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33(1), 79-98.

- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Sánchez, B., Bazán, A. & Corral, V. (2009). Análisis de características morfológicas y funcionales de competencias de lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 37-57.
- Varela, J. (2007). Sobre la congruencia entre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Zarzosa, L. & Luna, D. (2007). Propuesta para la comprensión de textos en estudiantes universitarios. En J.J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.

NATALÍ CHUMACERO LAGUNAS ET AL

Anexo A
Grabación de Lectura 1º A (transcripción)

Lectura: Lección 38 "El lobo y las cabritas" Objetivo: No se especifica en clase Pág. 243-248			Fecha: 15-Junio-2009 Escuela: 19 de Noviembre Duración total: 00:12:48		
Categoría	Frase que marca el inicio	Descripción de las actividades	¿Qué hacen?	Recurso didáctico	Duración
0	Vamos a leer la lectura y en lo que ustedes...	La maestra prepara a los niños para la lectura y da instrucciones	M: "Vamos a leer la lectura, y en lo que ustedes después trabajan en Español Actividades yo les reviso su dictado".	Ninguno	00:00:14
0	Quiero que me digan alguna lectura...	La maestra pide den ejemplos de lecturas donde aparece un lobo	M: "Quiero que me digan alguna lectura en donde ustedes sepan que aparece un lobo, levanten la mano". A: Varios alumnos levantan la mano (pero solo uno contesta) ¡Caperucita Roja! M: Caperucita Roja (repite) y pregunta a otro niño, "a ver Mauricio". A: En los tres cerditos (contesta) M: En los tres cerditos (repite) y pregunta, "a ver José Luis". A: Me ganaron la respuesta (contesta) M: Te ganaron la respuesta (repite) M: Bueno vamos... A: Interrumpe una niña con otra respuesta M: Cede la palabra A: "Las tres cabritas" (responde) M: "En las tres cabritas me está diciendo Eloísa".	Ninguno	00:00:37
1	Vamos a leer nuestra lectura...	Realizan lectura	M: "Vamos a leer nuestra lectura, a ver fuerte Christian por favor". A: Inicia la lectura (el resto sigue la lectura) M: Interrumpe la lectura (abre el libro de un niño que no tenía preparada la lectura), Comienza Christian (vuelve a decir) A: Lee y los demás siguen la lectura. M: (Para la lectura y asigna a otro niño) continua "Edwin por favor". A: (Solo el niño asignado lee y los demás siguen la lectura). M: (Continúa la misma dinámica asignado a cinco niños más)	Libro de Lecturas	00:05:44
1	A ver ¿Quién me puede decir una cosa de lo que se dieron cuenta las cabritas?...	La maestra realiza pregunta sobre la lectura	M: "A ver ¿Quién me puede decir una cosa de lo que se dieron cuenta las cabritas?" A: "De que el lobo no era su mamá" (responden). M: "A ver otra cosa Ricardo en la que se dieron cuenta las cabritas, aparte de que el lobo no era su mamá, aparte de que las patas no eran blancas, ¿de qué otra cosa se dieron cuenta?" A: (No responde) M: (1Pregunta a otro niño) A: "De que su mamá tenía la voz más dulce" (responde) M: (Pide a otro niño que responda) A: "Que no lo reconocieron" (responde) M: "A ver Yoseline" A: "De que la segunda vez al lobo le salió la voz más dulce" (responde) M: "De que le salió la voz más dulce" (repite y pide a otro niño responda la misma pregunta) A: (El niño responde que le han ganado la idea y no responde, otro niño pide la palabra para participar) M: (cede la palabra) A: "Y se metió al agua y no sabía nadar" (responde) M: (Formula otra pregunta) A ver Nohemí ¿Y qué hicieron?" A: "Lo sacaron" (responde) M: (Formula otra pregunta) "¿Qué le hicieron prometer? A ver Ricardo". A: (Algunos alumnos contestan) M: (Vuelve a preguntar al niño seleccionado) A: "Que no tenía que comérselos" (responde) M: "Que no tenía que comérselos (repite)" A: (otro niño dice) "Y además que el lobo cayo quería blanquear sus patas".	Ninguno	00:01:24
0	Fijense muy bien, esto nos enseña que debemos ser cuidadosos de que cuando estemos solos no debemos abrir la puerta ¿a quién?...	La maestra solicita a los alumnos comentarios sobre experiencias relacionadas al texto	M: Muy bien (dice), Fijense muy bien, "esto nos enseña que debemos ser cuidadosos de que cuando estemos solos no debemos abrir la puerta ¿a quién?"... (Deja que los niños respondan) A: ¡A nadie! (responden en conjunto) M: "A ningún extraño que llegue a tocar" (dice) A: (Una alumna interrumpe, para decir algo sobre un compañero) M: (llama la atención al niño, después retoma la actividad) "Estábamos diciendo que cuando alguien toque a la puerta no tenemos que abrir ¿Por qué?" (Deja espacio) "puede ser alguien que nos quiera hacer ¿Qué?" A: ¡Hacer daño! (responden en conjunto) M: "Hacer daño (repite) nos quiera robar, nos quiera lastimar" A: (varios niños quieren contestar e interrumpen) M: (Pone orden y formula otra pregunta) "Y si aun no lo conocemos no debemos abrir ¿la?" (deja espacio para que contesten) A: "Deben avisar a un mayor" (responden) M: ¿pero si no hay nadie? ¿Tenemos que abrir la puerta? A: ¡No! (contestan en coro) M: "No, no debemos abrir" (le pregunta específicamente a una niña) A: (responde) "Porque cuándo mi mamá se va y mi papá deja a una señora o alguien de sus amigas". M: "Para que los cuide" (reafirma y pregunta a otra niña) A: "a mí a veces mi mamá me deja sola y a veces cuando viene alguien me asomo y veo sino es mi mamá".	Ninguno	00:01:40
0	Contestaran su libro de Actividades...	La maestra prepara a los alumnos para contestar libro de actividades	M: "Contestaran su libro de Actividades" (pide que abran su libro en la lección siguiente) A: Abren su libro.	Ninguno	00:00:44
1	El lobo y las cabritas y el subtítulo ¿Quién lo dijo?...	Completar y elegir al personaje que dijo la frase	M: (Comienza por leer el título) "El lobo y las cabritas y el subtítulo ¿Quién lo dijo?" (lee la instrucción) "Escribe quien dijo estas palabras" (dice la primera) "No le abran la puerta a nadie"-. A: "La mamá" (algunos responden en voz alta) M: (Interrumpe para dar la instrucción) "vamos a leer estos enunciados y adelante vamos a escribir quien lo dijo... si lo dijo la mamá, o lo dijo el lobo o lo dijo la cabrita ¿entendido?", "vamos ir anotando en la línea, pero primero tenemos que leer y delante anotar quien lo dijo, vamos a leer y contestamos" A: (Los niños comienzan la actividad)	Libro de Español Actividades	00:02:25

Anexo B

Guión de entrevista al maestro para conocer la historia de referencialidad de sus alumnos en lectura.

FECHA: _____

Datos del maestro (A):

Nombre y apellidos.....

Grado y grupo que imparte.....

FUNCIÓN ESTÍMULO (FE)

1. ¿Qué material tiene en su salón que sea útil para la lectura? (libros, revistas, periódicos, manuales, enciclopedias, material didáctico etc.)
2. Independientemente de los libros de texto ¿Qué otros material incluye dentro de sus clases que propicien la lectura?
3. ¿Parte de ese material es de sus alumnos?
4. ¿Ese material se encuentra a disposición de sus alumnos?
5. ¿Ese material lo pueden llevar a casa?
6. ¿De qué material extra se apoya para realizar las lecturas dentro de su salón?
7. ¿Qué tipo de lecturas prefieren la mayoría de sus alumnos? (narrativa, expositiva, explicativa, interrogativa, informativa)
8. ¿Qué tipo de lecturas realizan durante clases?
9. ¿En qué materias promueve usted la lectura?
10. ¿Cuántos días a la semana realizan lecturas?
11. Por día ¿Por cuánto tiempo realizan esta actividad de la lectura?
12. ¿Usted realiza con sus alumnos la lectura en voz alta de este material?
13. ¿Qué tono de voz utiliza para la lectura a sus alumnos?
14. ¿Cómo realiza usted la lectura de un texto despacio o rápido?
15. ¿Mientras realiza la lectura a sus alumnos usted camina y recorre todo el salón?
16. ¿Qué lecturas prefieren sus alumnos cortas (con menos de tres páginas) o las amplias (con más de tres páginas)?
17. ¿Sus alumnos qué tipo de lecturas le solicita frecuentemente las que incluyen imágenes o las que no incluyen?
18. ¿Por hoja de lectura, que les gusta a sus alumnos que hayan más imágenes o letras?
19. En una lectura ¿prefieren que la letra sea grande o pequeña?
20. ¿Qué pasa si se les presenta un tamaño de letra que no es de su preferencia?
21. ¿Qué actividades por lo regular realizan después de una lectura?
22. ¿Usted apoya a los niños que aun no saben leer?
23. ¿Qué tipo de apoyos les proporciona?
24. ¿Ha invitado o llevado a sus alumnos a la biblioteca de la escuela?
25. ¿Con qué tipo de material cuanta la biblioteca?
26. ¿Qué actividades realiza junto con sus alumnos al visitar la biblioteca?
27. ¿Existen préstamos externos de ese material?

FUNCIÓN DE RESPUESTA (FR)

28. ¿Cómo describiría la personalidad de sus alumnos que presentan dificultad en la lectura? (alegre, triste, agresivo, tímido, tranquilo, sociable, seguro, obediente, desobediente, dependiente, perseverante, inconstante, nervioso, organizado, se aísla, desorganizado, comunicativo, otro)
29. ¿Cómo ha observado que influye los aspectos positivos y negativos de sus personalidades en la forma que tienen sus alumnos para leer?
30. ¿Cómo ha observado que influyen estas características de sus alumnos en el momento de compartir la lectura con otras personas?
31. ¿Ha observado que les guste compartir lo que le leyeron o leyó usted a otras personas?
32. ¿Cómo realiza o le gusta a sus alumnos que les lean una lectura en silencio o en voz alta?
33. ¿Cuándo sus alumnos están realizando una lectura es de su agrado que varias personas los observen?
34. ¿Cómo reaccionan sus alumnos ante esta situación?
35. ¿Cómo reaccionan sus alumnos cuando lo que leen o usted les lee no les interesa o agrada?
36. ¿Cómo reaccionan sus alumnos cuando lo que leen o usted les lee les interesa o agrada?

FACTOR DISPOSICIONALES (ED)

37. ¿Qué enfermedades ha observado usted que influyan negativamente en sus alumnos en el momento de realizar una lectura? ¿Ponen atención?
38. ¿Cundo sus alumnos leen o usted realiza una lectura ha notado que sus alumnos presente somnolencia?
39. ¿Cuándo sus alumnos aun no ha ingerido alimentos como actúan al realizar una lectura o escucharla?

MEDIO DE CONTACTO (MD)

40. ¿Considera que su salón cuenta con el espacio adecuado para que sus alumnos realice tranquilamente una lectura?
41. ¿Ha observado que les agrada leer o que les lean desde el lugar donde se sientan dentro de su salón?
42. ¿Qué posición ha visto que adoptan sus alumnos para poder leer o escuchar que les lean?
43. ¿Cómo describiría la iluminación de su salón en donde por lo regular leen sus alumnos? ¿Es adecuada para ver las imágenes y letras de la lectura?
44. En su salón de clases ¿Qué tipo de distractores puedan o han interrumpido la lectura de sus alumnos? (radio, voz de otras personas, ruidos de la calle, etc.)
45. ¿Cuántas personas por lo regular se encuentran en el salón al momento de leer? ¿Cómo ha visto que la presencia de este número de personas influye mientras cada uno de sus alumnos leen o usted lee?

Anexo C

Resultados de entrevistas a maestros-alumnos-padres para conocer la historia de referencialidad de los alumnos en lectura.

MAESTROS	ALUMNOS	PADRES
<p>-Los maestros de los grupos de 1º y 2º coincidieron al mencionar que los materiales que utilizaban con mayor frecuencia para realizar la lectura eran: Libro de Español Lecturas y Libros del Rincón (en menor proporción), utilizando ocasionalmente materiales extras como lo eran: imágenes con nombres, libros de apoyo, lecturas extras, alfabetos y revistas. Otras lecturas que realizaban en clases eran de los libros de jugamos a leer, revistas y libro de valores.</p> <p>-Tres mencionaron que aún cuando ellos empleaban durante sus clases otro tipo de material para una lectura, los materiales exclusivos de los alumnos y que manejaban con más frecuencia eran los libros de texto. Sólo la maestra del 1ºB mencionó que su alumno empleaba, además del libro de texto, un libro de apoyo el cual trabajaba con la maestra de apoyo de la USAER.</p> <p>-En primer grado (grupos A y B) trabajaban con mayor frecuencia lecturas del género narrativo; en el caso de segundo grado (grupos A y B) trabajaban la lectura del género narrativo e informativo. En los cuatro grupos, la mayoría de veces, organizaban las actividades de lectura de forma grupal, por lo que era favorecida la lectura en voz alta. La mayoría realizaba lecturas más de tres días por semana, empleando al día aproximadamente una hora durante las clases de español, sin embargo todos comentaron que practicaban la lectura en todas las materias y días de clases.</p> <p>-Las actividades que realizaban durante la lectura eran: recorrer el salón, mostrar las imágenes incluidas en la lectura, adecuar su tono de voz según lo requiera el texto. Las actividades que solicitaban a sus alumnos con mayor frecuencia después de una lectura corresponden a la emisión de comentarios, preguntas sobre el texto leído y la realización de las actividades que marcaba el libro de <i>Español Actividades</i>.</p> <p>-Sus alumnos podían llevar a casa el material de lectura que tenían dentro del salón (libros del Rincón), sin embargo, señalaron que de los once alumnos identificados, sólo un alumno de 1ºA y un de 2ºA llevaban los libros a casa, para hojear, ver las imágenes o solicitar que algún familiar realizara la lectura de dichos materiales.</p> <p>-Las lecturas que identificaron que preferían en general todos sus alumnos eran: las lecturas de los Libros del Rincón, las que contenían imágenes, las que contenían por hoja más imágenes que letras, con letra grande y las que se realizaban en voz alta. Cuando se realizaba alguna otra lectura que no presentara esas características, los alumnos dejaban de leer y distraían.</p> <p>-Tres de ellos (1ºA, 1ºB y 2ºB) no visitaban la biblioteca de la escuela, sólo el maestro de 2ºA mencionó que una sola vez la había visitado; sin embargo los cuatro maestros comentaron que no acudían con sus alumnos a consultar material, debido a que en la biblioteca la mayoría del material se encontraba empaquetado, explicaron que no había nadie encargado del funcionamiento de la biblioteca, así como el hecho de que desconocían si se realizaban préstamos externos.</p>	<p>-Se observó que la mayoría de ellos realizaba lecturas fuera de la escuela por lo menos con uno de sus padres, hermanos o persona extra, como dato extra se observó que la mayoría prefería leer con la madre. El tiempo que empleaban para leer fuera del horario escolar era menor a una hora, variando el número de días por semana (por lo regular menos de 3 días), la mayoría de las lecturas realizadas en casa eran de los libros de <i>Español Lecturas</i> y <i>Español Actividades</i>; ocasionalmente leían cuentos, revistas u otros.</p> <p>-Los materiales que mencionaron que sus papás (hombres) les proporcionaban para leer fueron: libros de sus hermanos, juguetes, pizarrón, cuentos, sus libros de español, papeles de la renta, medicamentos y libros de la escuela. Sólo cuatro de los alumnos refirieron que sus padres no les proporcionan ningún material para leer.</p> <p>-Los materiales que mencionaron que sus mamás les proporcionaban para leer fueron: los libros de sus hermanos, a veces sólo les decían que leyeran su tarea, libros de vaqueros, libros de la escuela, revistas, cuentos, cajas de tintes, dictados.</p> <p>-Identificaron que en sus casas tenían los siguientes materiales de lectura: libros de la escuela, cuentos, pizarrón, libros de vaqueros, cuentos, revistas. Sin embargo la mayoría coincidió que el material que ellos manejaban con mayor frecuencia eran los libros de texto de la escuela.</p> <p>-Cuando se les preguntó si les gustaba que sus maestros les solicitaran leer y participar en clase, la mayoría de ellos mencionó que en ocasiones lo intentaba, pero al no leer muy bien, preferían no participar en clase. Lo que ellos hacían en clase cuando no podían leer solos era: únicamente veían las letras, pero no pedían ayuda, poco a poco trataban de deletrear, algunos pedían ayuda a sus maestros, intentaban leer, algunos pedían ayuda a sus compañeros de junto, no hacían nada y no pedían ayuda, si estaba la maestra de apoyo le pedían ayuda a ella.</p> <p>-Las características que preferían tuviera una lectura, la mayoría coincidió destacando las siguientes: 1) Tamaño de lectura: más de tres hojas (55%) 2) Lecturas: con imágenes (91%) 3) Lecturas: con más imágenes que letras por hoja de lectura (64%) 4) Tamaño de letra: grande (73%). La mayoría mencionó que interrumpía la lectura y distraía si se le presentaban características diferentes a las preferidas en la lectura. Sin embargo destacaron que aún cuando se les presentaran las características antes mencionadas como preferidas en la lectura, si una lectura no les interesaba o llamaba la atención, si presentaban somnolencia o asistían enfermos a clases, realizaban algunas de las siguientes actividades: la mayoría interrumpía la lectura y hacía otra cosa (se acostaban, jugaban, dibujaban, escribían, cambiaban de hoja, pedían permiso para salir del salón, querían leer otra cosa, no sacaban el libro y platicaban).</p> <p>-Los distractores que identificaron en su salón durante una lectura fueron: que compañeros hablaran fuerte o gritaran, ruidos provenientes de la calle o patio de la escuela, cuando no podían leer solos se distraían, que llegara alguna persona al salón, en el caso específico del aula de 2º A sólo un alumno menciona que se distraía cuando su maestro recorría el salón al leer.</p>	<p>-Escolaridad de los padres (hombres): la mayoría contaba con primaria o secundaria lo que les permitía realizar lecturas con sus hijos; sólo cuatro de ellos no contaban con ningún estudio (dos aprendieron a leer informalmente y leían con sus hijos, sólo dos de los padres no realizaban ningún tipo de lectura con sus hijos debido a que uno hablaba Náhuatl y el otro no sabía leer). Los materiales que leían los padres eran: periódicos, revistas, información referente a su trabajo, sin embargo solo la mitad de los padres compartía constantemente lo leído con su hijo.</p> <p>-Escolaridad de las madres: la mayoría contaba con secundaria o preparatoria; sólo tres de ellas no contaban con ningún estudio, por lo que ninguna de ellas tres leía con sus hijos debido a que no sabían leer. Los materiales que leían las madres eran: libros de la escuela de sus hijos, periódicos, revistas, y en éste caso la mayoría de ellas compartía constantemente lo leído con sus hijos. Los padres de familia señalaron nuevamente que a los alumnos les agradaba más leer con la madre.</p> <p>-Algunos de los materiales que proporcionaban los padres (hombres) a sus hijos para leer eran: libros de la escuela, libros de texto, cuentos, libros para colorear con letras, libros sobre la revolución, cuentos en inglés y español, abecedario, les mostraban cualquier material escrito y les solicitaban leerlo (cajas de medicina, envolturas de alimentos, anuncios, etc.).</p> <p>-Algunos de los materiales que las madres proporcionaban a sus hijos para leer eran: libros de la escuela, lecturas, cuentos, libros de mis primeras letras, calendario, mensajes y todo lo que se pudiera leer.</p> <p>-Los materiales que tenían en casa algunos de los familiares (padres y hermanos) de los alumnos identificados eran: libros de la escuela, libros de oportunidades, periódicos, enciclopedias, anuncios que hacían algunos integrantes de la familia, revistas, cartelón con las reglas de la casa, revistas, manuales, abecedario grande, cuadros decorativos con letras.</p> <p>-Las características que ellos observaban que preferían sus hijos al momento de una lectura: que tuvieran imágenes, que tuvieran por hoja más imágenes que letras, con letra grande y las que realizaban en voz alta. Cuando se realizaba alguna otra lectura que no presentara esas características, sus hijos dejaban de leer y distraían.</p> <p>-La mayoría identificaron que al momento de compartir lo leído, sus hijos no realizaban dicha actividad con todas las personas, incluso a veces sólo compartían lo leído con la madre o alguna persona a la que le tuviera confianza. Cuando alguna persona o familiar llegaba cuando su hijo estaba leyendo, este último deja de leer y se cohibía.</p> <p>-Cuando sus hijos se encontraban enfermos interrumpían y se distraían en la lectura. La mayoría no identificó alguna enfermedad en particular, sólo cuatro de los doce padres mencionaron que sus hijos se distraían e interrumpían la lectura cuando presentaban: dolor de estómago, dolor de cabeza o gripe.</p>

LA ENSEÑANZA INICIAL DE LECTURA DENTRO DEL AULA REGULAR

MAESTROS	ALUMNOS	PADRES <i>-Continuación</i>
<p>-Los apoyos que proporcionaban a los alumnos que presentaban dificultades en la lectura eran: en el caso de la maestra de 1ºA leyéndoles y trabajando individualmente con cada alumno; en el caso de la maestra de 1ºB brindaba apoyo utilizando otros materiales y actividades, trabajando individualmente y enviando con la maestra de apoyo; en el caso del maestro de 2ºA brindaba apoyo leyéndoles, trabajando individualmente después de clases y canalizando a uno de los alumnos al 1º C del turno vespertino de la misma escuela (por lo que el alumno recibía clases por la mañana y tarde); por último, en el caso del maestro de 2ºB mencionó que él únicamente enviaba a sus alumnos con la maestra de apoyo de la USAER.</p> <p>-Señalaron que nueve de los alumnos identificados no compartían lo leído en el salón de clases (participaciones o comentarios) y se percataban que algunos de estos alumnos no les gustaba ser observados cuando realizaban una lectura en voz alta, ya que dejaban de leer y se mostraban nerviosos. Igualmente percibían que cuando una lectura no era del agrado de los alumnos, estos últimos no leían y realizaban alguna otra actividad.</p> <p>-Respecto a las enfermedades que observaban que influían negativamente en sus alumnos al momento de realizar una lectura, se menciona que: los maestros de primero A y segundo B no identificaron alguna enfermedad en particular, sin embargo los maestros de primer grado B y segundo A identificaron que cuando sus alumnos presentaban gripa, temperatura o dolor de garganta, se distraían en clase al momento de realizar o escuchar alguna lectura.</p> <p>-Tres de ellos (1ºA, 1ºB y 2ºB) notaban que específicamente los alumnos identificados en el presente estudio, en ciertas ocasiones presentaban somnolencia y no prestaban atención durante la actividad de lectura.</p> <p>-Cuando los alumnos no habían ingerido algún tipo de alimento, notaban que la mayoría suspendía la lectura y no prestaba atención, sólo algunos proseguían y se mantenían atentos a la actividad. Lo anterior lo mencionaron maestros de 1ºA, 1ºB y 2ºB, en el caso del maestro de 2ºA comentó que nunca ponía a leer a sus alumnos antes del receso escolar, para evitar precisamente que presentaran alguna distracción de este tipo.</p> <p>-Indicaron que la iluminación dentro de las aulas de clase era adecuada para leer y observar las imágenes. Solamente las dos maestras de primero (A y B) mencionaron que en ocasiones la iluminación impedía que los alumnos leyeran información que ellas requerían escribir en los pizarrones, sin embargo no encontraban problemas al leer los libros.</p> <p>-Los mayores distractores que identificaron los maestros al momento de realizar una lectura fueron: que una persona llegara al salón, que alumnos hablaran fuerte o gritaran, ruidos externos (niños gritando en el patio y ruidos de la calle), que alumnos no contaran con su material para leer.</p> <p>-La mayoría de ellos señaló que un factor que generaba el poco seguimiento en alumnos que presentaban dificultades en la adquisición de la lectura era el exceso de alumnos y actividades (Ejem. grupo 1: 34 alumnos; grupo 2: 35 alumnos; grupo 3: 37 alumnos; grupo 4: 38 alumnos), así como la falta de tiempo durante las clases para atenderlos simultáneamente.</p>	<p>-Comentaron que dentro del aula de clases, les agradaba su lugar para realizar o escuchar las lecturas de sus compañeros y maestro, así como que la iluminación era suficiente para ver las letras e imágenes de sus libros.</p> <p>-El lugar que preferían en casa para leer, algunos de ellos mencionaron que en la cocina, en los sillones de su sala, pero la gran mayoría contestó prefería leer en la cama de su recámara y adoptando una posición cómoda. También mencionaron que la iluminación era suficiente para ver las letras e imágenes.</p> <p>-Los distractores que identificaron en su casa al realizar o escuchar una lectura de sus padres fueron: cuando alguien más hablaba, los ruidos de animales (perros), cuando querían jugar o ver televisión en vez de leer, que alguien tocara a su casa, la voz de otras personas, ver a sus hermanos jugar, el ruido de la televisión, cuando llegaba alguien, ruidos de la calle, que los molestaran sus hermanos.</p>	<p>-Siete de ellos identificaron que cuando sus hijos realizaban lecturas en su casa, la mayoría de las veces presentaban somnolencia, lo cual generaba que los niños interrumpieran o no prestaran atención a la lectura. Por otra parte, los once padres observaron que cuando sus hijos no habían ingerido algún alimento suspendían definitivamente la actividad de lectura.</p> <p>-El lugar que observaban que les gustaba a sus hijos para leer, en general mencionaron que en la recámara, en los sillones de la sala, en la mesa del comedor o en la mesa de la cocina. La mayoría mencionó que en la recámara y adoptando una posición cómoda.</p> <p>-En cuanto a la iluminación en cada lugar de su casa al momento de que sus hijos realizaban una lectura, mencionaron que era adecuada para observar las letras e imágenes.</p> <p>-Los distractores que identificaron los padres y los cuales interrumpían la lectura de sus hijos en casa eran: televisión, música, ruidos de la calle, juguetes, que hablaran otras personas, que sus hermanos más pequeños estuvieran jugando.</p>

Entrevista con el Dr. Emilio Ribes Ñesta, Investigador del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana

JOSUÉ ANTONIO CAMACHO CANDIA¹

¹FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIALIZADA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Un docente que no hace investigación no puede enseñar, porque lo que hace es repetir y el que repite poco a poco va desgastando lo que repite y lo va deformando y lo va simplificando y lo va caricaturizando... sin embargo, en este país se investiga a pesar del país, es más un acto de voluntarismo que un proyecto institucional.

La educación especial como todas las demás profesiones es una interdisciplina, lo que la determina es el campo de aplicación.

Lo que deben hacer los profesionales de la educación es sopesar cuál de esas psicologías, dicho en términos comerciales, tiene una mejor oferta porque en el fondo las interdisciplinas se guían por el valor práctico de lo que hacen, porque tienen que solucionar problemas

...lo que hace falta en el caso de la educación especial es tener muy claro cuál es el problema de la educación especial, por eso decía que la economía y sociología son aspectos importantes porque la educación especial tiene que ver también con la inserción del individuo con problemas especiales del desarrollo en la vida social y en cuanto a la metodología que puede ayudar a recuperar funciones la psicología es la disciplina fundamental.

En una mañana de enero del 2010 en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en las instalaciones del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, fuimos amablemente recibidos por el Dr. Emilio Ribes, quien con mucha disposición y franqueza inevitable nos permitió tomarnos el resto de esa mañana para comentar sobre la educación en general y la educación especial en particular, así como su relación con la psicología de la cuál es un indiscutible representante teórico y experimental así como práctico como se muestra en obras como Técnicas de Modificación de Conducta, su aplicación al retardo en el desarrollo, misma que vio la luz entre otras cosas, por la aplicación de una psicología científica al retardo en el desarrollo en el Centro de Entrenamiento y Educación Especial del instituto citado por los años 70's. Quede pues como evidencia de sus palabras las siguientes notas sustraídas de la entrevista completa.

La psicología conductual ha tenido desde el análisis experimental de la conducta y las técnicas de modificación conductual, mucha aceptación en la educación especial, sin embargo otras posturas como la constructivista o cognoscitivista parecen haber nublado la aplicación real de estos principios en casos con trastornos graves, poniendo énfasis en una forma de proceder más que en una teoría del comportamiento propiamente dicha ¿cuál es su opinión con respecto a esta transición teórica en la educación especial?

El campo de la educación especial pertenece a la pedagogía, no es un campo de la psicología y en esa medida, la influencia de posturas que se pueden dar desde el punto de vista técnico y de concepción sobre la educación especial no se limita a las perspectivas que pueden tomarse desde la psicología o desde una posición de ella. En el caso particular la aplicación de lo que se llamó primero Técnicas de Modificación de Conducta y después Análisis Conductual Aplicado a la educación especial, fue un ejercicio fundamentalmente de ver el problema de la educación especial desde la perspectiva del desarrollo psicológico, no desde el punto de vista de la educación. Por eso en lugar de hablar de educación especial siempre hemos hablado de retardo en el desarrollo que son dos problemas diferentes, cuando se habla de educación especial es inevitable que entren todas las perspectivas que tienen que ver con el horizonte pedagógico y en la medida en que la pedagogía no es propiamente una ciencia sino que es una interdisciplina con un campo particular de aplicación, de hecho es un subcampo dentro del sistema educativo en general, no tiene nada de extraño que entren otro tipo de perspectivas que ni siquiera vienen desde la psicología muchas de ellas sino que vienen desde la propia pedagogía. Sin embargo en el campo de la psicología propiamente dicho cuando se plantea el problema de la rehabilitación el Análisis Conductual Aplicado sigue siendo un enfoque dominante por lo menos en Estados Unidos, que aunque no es

tomado como único enfoque está incluido en todas las estrategias de intervención y eso implica que son enfoques adoptados desde la perspectiva de la psicología, entonces cuando se habla de educación especial es otro territorio es como si habláramos de medicina de la rehabilitación o de psiquiatría infantil la mayor parte de los psiquiatras desconocen las técnicas de intervención conductual y entonces cuando hablas de rehabilitación se refieren a cosas muy extrañas, pueden usar psicoanálisis como en el caso del autismo u otro tipo de estrategias, pero eso no quiere decir que se haya perdido la perspectiva dominante del Análisis Conductual Aplicado desde la perspectiva de estas alteraciones como alteraciones del retardo o alteraciones del desarrollo o problemas de desarrollo afectado, perturbado, alterado, no como problemas de educación o de psiquiatría porque entonces claro entran las otras disciplinas.

La educación especial es una profesión al parecer claramente identificada, tiene un campo de acción específico que actualmente es atendido por otros profesionales con formación en las áreas de humanidades. Tomando como referencia sus opiniones sobre las distinciones entre lo profesional y lo científico plasmadas en distintos artículos ¿Quiénes tendrían que incidir en la formación profesional del educador especial y de qué forma? Y ¿qué tendríamos que fomentar en los alumnos para no generar “técnicos educativos”?

Su campo de acción no es tan claro porque como incluyen también a los sobredotados, no es tan claro que el tipo de entrenamiento que recibe una persona con problemas del desarrollo sea el mismo que para personas que tienen la posibilidad de desarrollo más rápido. La educación especial como todas las demás profesiones es una interdisciplina, lo que la determina es el campo de aplicación, en este caso es la educación de personas que tienen algún tipo de deficiencia en su desarrollo, algún impedimento particular, incluso la educación especial a veces se yuxtapone a campos como el de la rehabilitación o el de la recuperación de funciones pero de todas formas es muy claro que es un campo de ejercicio directo de aplicación técnica para solución de problemas sociales perfectamente identificados en eso no hay duda, ahora cuales son las disciplinas que confluyen para crear este campo interdisciplinario, bueno obviamente una de las disciplinas científicas es la psicología que creo debería ser la disciplina fundamental, pero obviamente debe haber problemas también vinculados a la sociología, economía y pueden entrar técnicas que tienen que ver con aspectos derivados de lo que llamaríamos la educación corporal, aspectos que vienen también no tanto de la biología sino de otra interdisciplina como es la medicina, entonces ésta también puede colaborar en algunas ocasiones cuando hay un impedimento físico identificado que puede ser de alguna manera tratado, no solamente que puede ser origen de sino que puede ser modificado, porque si es

puramente origen de, es solamente testimonial, como diagnóstico. Incluso ahora puede haber otras interdisciplinas como las distintas ingenierías que pueden ayudar a través de las tecnologías de la información, de prótesis, etc., pero creo que como conocimiento científico básico la psicología es la disciplina fundamental porque en última instancia el proceso de educación es un proceso de desarrollo formal a través de la escuela, es decir, la escuela forma parte del desarrollo psicológico, es una institución creada para eso aparte de que permite capacitar en la división del trabajo social coadyuva al desarrollo psicológico pero desde ese punto de vista creo que la ciencia teóricamente determinante debería ser la psicología, claro que ésta tiene características tan peculiares que poco servicio puede dar en este sentido, pero si fueran las condiciones ideales sería la psicología, por lo tanto alguna de las psicologías que hay.

Actualmente la psicología se presenta como un sinfín de posibilidades, interpretaciones y aplicaciones, que pareciera que cualquiera puede hacer psicología, y escuchamos hablar de psicología del color, del mexicano, del miedo, temores, angustias y fobias, del trabajo, jurídica, médica, social, del arte, transpersonal, etc., El problema para profesionales como por ejemplo de la educación especial, es que no acaban de tener una idea clara de qué es la psicología. ¿Cómo delimitar estas ideologías cobijadas como psicologías de una psicología científica?

Lo que deben hacer los profesionales de la educación es sopesar cuál de esas psicologías, dicho en términos comerciales, tiene una mejor oferta porque en el fondo las interdisciplinas se guían por el valor práctico de lo que hacen, porque tienen que solucionar problemas, y el criterio son los resultados, el costo, la cobertura, la eficacia, la solidez del trabajo, la posibilidad de extensión del trabajo, entonces yo creo que ahí es muy claro. En los casos de educación especial si la gente compara las técnicas psicoanalíticas, las de tipo cognoscitivo versus las técnicas de tipo conductual yo creo que no hay mucho que discutir, las técnicas conductuales son mucho más poderosas, efectivas, consistentes, entrenables, estandarizables y no ahora, desde 1970, la gente que no las usa ha perdido 40 años, que se pueden usar mal porque para usarlas hay que dominar un poco la teoría que las fundamenta, es decir, no son técnicas de manual de procedimientos hay que tener cierto fundamento teórico para saber de dónde vienen, como se aplican, cuando se aplican, que limitaciones tienen, eso es lo que hay que enseñar y eso es lo que no se enseña. Entonces en el caso de las disciplinas profesionales yo en realidad no pongo énfasis en el aspecto de la reflexión conceptual, lo cual no quiere decir que no se haga pero no tiene que ser lo dominante, sino en el conocimiento de la fundamentación teórica, de la metodología que se puede mover del campo

de una disciplina a la educación y cómo se puede hacer porque no todo se puede hacer. El campo de la educación especial además es muy particular porque ha sido un campo básicamente institucionalizado, dependiendo del grado de retardo incluso la institucionalización es mayor o menor pero una de las cosas que desde 1970 el propio análisis de la conducta dice es si tu lo que quieres es que los cambios conductuales que produces o los cambios en el desarrollo que produces permanezcan y permitan nuevo desarrollo y nuevo crecimiento lo que tienes que hacer es trabajar en el ambiente de la persona y éste está formado entre otras cosas por los otros significativos de la persona y entonces si estas en una escuela se tendrían que hacer programas de extensión para padres, maestros y todos aquellos con los que trabaja el niño, incluso pensar en los centros de trabajo, como puedes entrenar a aquellos que son empresarios para que puedan adecuar condiciones para las personas que tienen cierto tipo de limitaciones, como ocurre en Europa. Incluso para los empresarios tienen ventajas porque no necesitan pagar tanto para cierto tipo de operaciones que pueden realizar perfectamente personas que no tienen su desarrollo digamos "a tope" pero pueden hacer cosas que en un principio pensamos que no podían, incluso para vivir en familia. Incluso hay gente que no usa técnicas conductuales pero que tiene una filosofía conductual de la rehabilitación del desarrollo así a los padres que en vez de esconder a los niños los trata como niños normales y ves a muchachos con síndrome de Down de 18 años que trabajan se transportan solos, se suben al metro, etc., y no hubo ningún conductista trabajando con ellos, pero lo que hicieron los padres sin saberlo fue funcionar de manera implícita como si fueran rehabilitadores conductuales. El problema es ¿para qué quieres que un niño con retardo en el desarrollo haga lo mismo en la escuela como si fuera a ir a la universidad cuando no va a poder ir? Entonces estamos ante un sistema de educación especial que al elaborarlo pensaron justamente de otra manera, no es el mismo sistema pero más despacito porque no va a llegar nunca, entonces lo que están haciendo es propiciar mayor retardo en vez de eliminarlo, pero entonces son cuestiones que tienen que ver más con el sistema educativo que con la psicología, ese es el tipo de cosas que hay que cuestionar y como adaptas entonces las técnicas, podemos usar sistema de fichas en un principio pero luego hay que quitarlas, de hecho el sistema de fichas opera más para el que administra y programa las actividades que para el niño en realidad, es como un sistema objetivo para saber cuándo debe hacer las cosas y cuando no hacerlas. No tenemos porque pensar que la aplicación del Análisis Conductual Aplicado es como una caja de Skinner, de hecho la caja de Skinner es más compleja de lo que parece entonces hay que dejar de pensar como normalmente se piensa y en este caso lo que se puede aplicar y cómo debe aplicarse eso si es una responsabilidad del educador , pero pasa saber cómo debe aplicarse debe entender dos cosas, la primera tener bien definidos los campos de problemas que no siempre están bien

definidos a veces se hace de manera intuitiva un poco borrosa, y la segunda debes conocer muy bien la metodología y la fundamentación de esa disciplina que vas a utilizar, es como un médico, éste usa bioquímica, la medicina no es una ciencia es una interdisciplina de la biología básicamente, de la química, un poquito de la física y ahora con las técnicas de diagnóstico por resonancia magnética y una gran cantidad de arte práctico y de sentido común, de práctica clínica, pero si un médico no conoce bien la farmacología... es decir, el problema no es que sepa recetar medicinas, el problema es que tiene que saber algo de farmacología para saber que aquello que está recetando va a afectar en algún punto, por ejemplo la especialización médica hace que el cardiólogo te da algo que luego el internista te dice no pero como esto que le dio el cardiólogo le destruye el intestino o el hígado, entonces lo que hace falta en el caso de la educación especial es tener muy claro cuál es el problema de la educación especial, por eso decía que la economía y sociología son aspectos importantes porque la educación especial tiene que ver también con la inserción del individuo con problemas especiales del desarrollo en la vida social y en cuanto a la metodología que puede ayudar a recuperar funciones la psicología es la disciplina fundamental

En una presentación que tuvo en la Universidad Veracruzana (publicada en internet el 28 de julio del presente), comentó que las competencias deben tener relación con el dominio de un área desde la teoría y la práctica ¿en qué nos estamos equivocando de forma general, en cuanto a políticas, prácticas y filosofía educativa en las universidades para alejarnos de formar profesionales reafirmando – como usted mencionó- el papel de la universidad como “fábrica de profesionales”?

El sistema educativo está mal hecho y no sólo el de México, todo, en todas partes, antes la Secretaría de Educación Pública era la Secretaría de Instrucción Pública y eso es lo que hacían las escuelas instruir, lo cual es básicamente informar, entonces la función de la escuela era informar, ya cuando pasabas a la educación secundaria, tecnológica y universidad se supone que ya no sólo te instruían sino que te formaban para hacer algún tipo de trabajo especial, lo que pasa es que el modelo inicial de instrucción se siguió hasta la educación superior, entonces ese modelo cartesiano en el que yo voy diciendo cosas y tu las vas captando contemplativamente sabes que es falso, tenemos una educación verbalista, incoherente, con temas que no tienen relación unos con otros o que incluso con respecto a información es pobrísima, la educación básica en este país es vergonzosa, basta abrir un libro de texto oficial para ver que si los niños no son retrasados mentales es a pesar de los textos y del sistema idiotizante, el problema que hay que retomar es para qué queremos la escuela, cuál es su función, para informar

no necesitamos la escuela para eso están las televisiones, los periódicos, los grupos de amigos que te cuentan las cosas, para que un estudiante sepa de algo le proporcionas el libro y que él lo lea, no necesitas contratar a una persona y juntar a cien para que no lo lean los cien y tú les maldices lo que dice el libro, eso es totalmente absurdo, pero ese es el concepto de educación que tenemos y a veces los maestros que ni siquiera les dicen cual es el libro para que el estudiante no lo lea y no sepa tanto como él y no se dé cuenta que él no lo ha leído bien, si eso pasa en la educación de personas sin problemas de desarrollo cuando ese modelo se aplica a las personas con necesidades especiales pues es todavía peor, ni siquiera sabemos cómo insertar “esto” dentro de “esto otro”, es como una isla, este niño necesita educación especial vamos a meterlo ahí y ya. La educación universitaria debería formar fundamentalmente profesionales y científicos dependiendo cuál sea el dominio disciplinar, si son interdisciplinas como la medicina entonces son escuelas y si son científicos entonces son departamentos donde se hace investigación y la licenciatura se aprende investigando cosa que no sucede en este país ni en ningún otro lugar del mundo. La preparatoria debería ser precisamente eso un sistema de pre de auspicio para alguien que va a estudiar algo particular que ya llegue con aquello que se sabe para entrar directamente en el campo, alguien que elige estudiar cualquiera de las ciencias necesita saber matemáticas, si vas a entrar a ciencias biológicas necesitas saber química, física y entonces en la preparatoria enseñar muy bien los elementos fundamentales de esas áreas y de ciencias sociales será otra cosa y si vas a entrar al área de las ingenierías pues el tipo de matemáticas es distinto que si vas a entrar a las ciencias en fin. Pero en la educación básica que es el jardín de niños, primaria y secundaria se supone que vas a auspiciar un desarrollo psicológico armónico en términos del desarrollo de las competencias sociales e intelectuales y lingüísticas, vas a saber leer, escribir, escuchar, hablar, leer y escribir de muchas maneras es decir, se supone que van a poder tener los fundamentos de las ciencias básicas para poder interpretar la realidad de manera científica, no van a ser científicos sino niños que van a poder interpretar científicamente lo que pasa porque van a saber la física básica, la mecánica, la cinética, porque no van a poder si no son retrasados mentales, en biología tienen que saber todos los cambios que ha habido tienen que saber elementos de genética, eso se lo podemos enseñar a los niños, no hay ningún problema, ¿cómo? como a niños obviamente no como a universitarios. Les tenemos que enseñar ciencias sociales históricamente para que sepan donde viven, por qué viven y de donde vienen y no tenemos que empezar con los aztecas y los tlaxcaltecas, tenemos que empezar con el homosapiens, como venimos del mono y cómo se convirtieron las primeras sociedades primitivas, que sepan como surgieron los distintos sistemas históricos sociales y cuándo aparecimos nosotros en la historia que fue bastante tarde, nosotros aparecimos como sociedades de modo de

producción oriental cuando ya existía el feudalismo y el inicio del capitalismo en Europa, eso explica porque somos colonias y deben saber las características del sistema y porque pasan cosas y pueden interpretar su vida social y participar en ella. Y después regionalizar ese conocimiento y cruzarlo para que entiendan cosas como la ecología, los alimentos, los sistemas comerciales y financieros. Para eso debe servir la secundaria. Y para hacer eso tienes que definir competencias porque para aprender física y mecánica pues debes tener un laboratorio de mecánica y para ese laboratorio no necesitas algo complejo lo puedes hacer empujando cosas y todo eso, la física no se aprende hablando de ella, se aprende haciéndola, la biología se aprende haciéndola y las ciencias sociales se aprenden practicándolas, identificándolas, no hay otra manera y se aprende a leer leyendo y se aprende matemáticas haciendo matemáticas no oyendo a un señor dándoles indicaciones, si nuestros maestros no leen, no saben matemáticas, etc., no pueden enseñar ¿quién tiene que enseñar matemáticas? alguien que domine la matemática, no alguien que sabe un poquito más. La matemática la deben hacer los matemáticos. La física y la química los físicos y los químicos. Entonces si vamos a hacer nuevas licenciaturas de pedagogía entonces vamos a cambiarlas, si alguien se va a dedicar a las ciencias fisicoquímicas en la enseñanza, entonces usted va a aprender física y química pero para enseñar no para practicarla. Pero esos maestros sábelo todo, aplícalo todo, enséñalo todo eso es absurdo, no tiene sentido, ese es un maestro del modelo del siglo XIX, estamos en el siglo XXI, y además de que hay que enseñarles a los niños esas competencias que adquieren y que las desarrollan a través de competencias lingüísticas muy variadas, hay que enseñarles a teorizar, tienes que enseñarles a clasificar e identificar que son competencias diferentes. No ha hablar ni a poner marcas eso no, les tienes que enseñar además competencias de vida, como todo eso cae en última instancia en la posibilidad de que apliques ese conocimiento en tu vida cotidiana en tus prácticas de salud, en tus prácticas de conservación del medio ambiente, en prácticas de supervivencia, en prácticas de comunicación social incluso recreativas, de ocio y tiempo libre. Tenemos que enseñarles las artes desde niños, que hagan arte, hacer arte no es que hagan rayos y manchas, hay que enseñarles música, estamos idiotizando a nuestra niñez y juventud entonces en muchos de los casos que tenemos de educación especial y que llaman educables son producto del sistema educativo, éste crea sus propias poblaciones especiales.

Comentó en su artículo sobre la investigación en la universidad pública en la Revista Mexicana de Ciencias que la simple incorporación de las tecnologías ha sido insuficiente para mejorar la calidad de la educación, que los paradigma de evaluación sobre por ejemplo la “eficiencia terminal” han consolidado la hiper-regulación de las instituciones de enseñanza superior y a fomentado una nociva política

de certificación al interior de las universidades ¿Qué papel juega la investigación en este sentido?

Somos un país con muy poca investigación, los porcentajes del PIB que se destina a investigación, la cantidad de investigadores por habitante, la calidad de la investigación que se publica proporcional a la que se publica en el mundo y el impacto que tiene es bajísimo, en este país se investiga a pesar del país, es más un acto de voluntarismo que un proyecto institucional.

Finalmente, ¿qué mensaje podría dejar tanto a estudiantes como profesionales de la educación especial con respecto al papel de la psicología en su quehacer formal?

Recuerden siempre que si alguien lo hizo antes que ustedes y lo sabe hacer y se los puede enseñar perfecto, pero si no tienen esa persona que lo hizo, ustedes pueden ser los primeros.

Reseña

Sin Golpes. Cómo Transformar la Respuesta Violenta de los Hombres en la Pareja y la Familia. Christauria Welland y David Wexler. Editorial Pax México. 2008.

ALEJANDRA NAVA ERNULT¹

¹UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA.

Correspondencia
¹ Profesora de la
Facultad de
Ciencias para el
Desarrollo
Humano de la
Universidad
Autónoma de
Tlaxcala,
coordinadora de
la Maestría en
Terapia Familiar.
Carretera
Tlaxcala.Puebla
Km. 1.5, C.P.
90000, Tel y Fax.
(01 246) 462 15
33, e-mail-
dayanale_24@
hotmail.com, en
internet:
<http://fee.uatx.mx/>

Este libro es la traducción de un programa de tratamiento de violencia familiar establecido en Estados Unidos, escrito originalmente por el Dr. David Wexler. La traducción fue realizada por profesionales bilingües y biculturales. Fue adaptado a la cultura hispanoamericana con base en una investigación seria y diseñada después de un estudio cuidadoso de la violencia familiar en dicha cultura. Basado en la disertación doctoral de Christauria Welland. Esta disertación fue una encuesta y un análisis cualitativo de entrevistas con hombres mexicanos en San Diego, California, quienes habían completado un año de tratamiento contra violencia familiar ordenado por un tribunal. Antes de la publicación hizo un estudio piloto en el Cajón California. Proyecto llamado Quetzalcóatl, incluye una investigación cuantitativa, realizado en los años 2003-2004, acerca de las características psicológicas de los hombres en tratamiento en varias agencias de San diego. La Dra. Welland tiene 28 años de experiencia trabajando con mexicanos con poca educación, incluidos trabajadores migrantes en San Diego.

Recibido: 25 de noviembre de 2009. Revisado: 20 de enero de 2010. Aceptado: 30 de marzo de 2010.

El programa contiene consejos para terapeutas acerca de las actitudes que puedan ser más eficaces para los abusadores latinos. Por ejemplo un estilo terapéutico que demuestre respeto, simpatía, individualización del problema y autodivulgación apropiada a la capacidad de escuchar, el uso del humor y la paciencia de esperar hasta que el cliente se sienta suficientemente cómodo para la autodivulgación. Se identifican en esta investigación seis categorías desde el punto de vista latino y con ejemplos específicos de la cultura hispanoamericana:

1. Papeles del género masculino rígidos, especialmente el machismo.
2. Enseñanza sobre el trato y educación de los hijos.
3. Reconocimiento de la experiencia de la discriminación contra los inmigrantes y las mujeres.
4. Discusión de los cambios en los papeles del género después de la inmigración.
5. Discusión abierta del abuso sexual en las relaciones íntimas.
6. Inclusión de la espiritualidad relacionada con la prevención de la violencia familiar.

Además se pone especial atención a la influencia del alcohol en la conducta de los hombres violentos.

Este libro contiene información, dinámicas y ejercicios que pueden ser también muy útiles para el terapeuta en su ejercicio de terapia individual, de pareja o familiar. Además encontrará consejos clínicos para el uso tanto del acercamiento cognitivo –conductual como del de autopsicología, y ofrecen valiosas recomendaciones para las víctimas y los ofensores.

Los autores dan cursos a terapeutas o profesionistas de áreas afines, a estudiantes o personas interesadas en el tema. Se puede ofrecer como curso preventivo en escuelas secundarias y preparatorias, grupos de jóvenes en parroquias y templos, cursos de preparación para el matrimonio, cursos para parejas como encuentro matrimonial, cursos de psicoeducación y cursos para desarrollar habilidades relacionales.

En el libro encontrará los elementos positivos de la cultura mexicana como elementos protectores:

- a) Aspectos positivos del papel del género masculino, como la responsabilidad, la provisión y la protección de la familia.
- b) El familismo, la fuerte identificación y el apego a la familia nuclear y extensa, y sentimientos fuertes de lealtad, reciprocidad y solidaridad entre los miembros de la familia.

c) El respeto que se define como la conducta deferente apropiada hacia los demás, basada en la edad, la posición social, el estatus económico y el género.

d) La importancia de los valores espirituales, en este caso el catolicismo, que era la religión de los entrevistados. Según ellos, su religión les ofrece una estructura para la vida familiar cariñosa y respetuosa.

Algunas de las conclusiones de este importante estudio, fueron las cualidades tanto positivas como negativas de los terapeutas que los participantes identificaron:

a) Cualidades personales de respeto, simpatía, personalismo y autodivulgación apropiados.

b) Los terapeutas deben ofrecer una nueva visión de los papeles de género sin atacar, rechazar o menospreciar a los hombres, y deben apreciar las dificultades que enfrentan para aculturarse en Estados Unidos, si ese es el caso.

c) Deben respetar el ritmo de cambio de los clientes y no tratar de forzarlos a cumplir con el programa prematuramente.

d) No deben olvidar felicitar a los clientes cuando tengan éxitos grandes o pequeños en el programa.

e) Deben estar muy conscientes de la posibilidad de trauma en las historias de los clientes, y deben ofrecerles tratamiento aparte para aquello, si se requiere.

El presente libro es una mirada distinta al hombre violento, la importancia del trabajo en grupo, las intervenciones diseñadas en un programa que puede ser autoaplicado y la prevención de recaídas. Pero especialmente el papel del terapeuta en esta aventura de ser facilitador del cambio. Sin duda un acompañamiento sutil en esta dimensión de transformar la respuesta violenta de los hombres en la pareja y la familia.



**Universidad
Autónoma de Tlaxcala**

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

