

Psicología educativa

Lecturas para profesores
de educación básica

JULIO VARELA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias de La Salud

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano

Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán

Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández

Secretario Administrativo

Mtro. Baudelio Lara García

Director de la División de Disciplinas Básicas para la Salud

Dra. Elsy Claudia Chan Gamboa

Jefa del Departamento de Psicología Básica

Mtro. Gonzalo Nava Bustos

Director del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

Psicología educativa:

Lecturas para profesores de educación básica

Julio Varela



Universidad de Guadalajara
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

Serie

Psicología, Salud y Educación

Cuerpo Académico CA-UDG-467

Esta obra fue aprobada para su publicación por el Comité Editorial Científico de la División de Disciplinas Básicas para la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Primera edición, 2008

© D.R. 2008, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Sierra Mojada 950

Col. Independencia

Guadalajara, Jal.

ISBN 978-970-764-414-4

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

CONTENIDO

	Páginas
Prólogo a la edición internet	7
Introducción	9
SECCION I: Módulos de Psicología Educativa	
Módulo 1. ¿Qué es el comportamiento?	11
Módulo 2. Definiciones y criterios conductuales	18
La definición positiva del comportamiento	25
Módulo 3. Análisis comportamental	29
Módulo 4. Procedimientos de reforzamiento	36
Módulo 5. Procedimientos para el aprendizaje	42
Discriminación y generalización	42
Principio de aplicabilidad	49
Aproximación sucesiva	57
Modelamiento	58
Moldeamiento	58
Módulo 6. Procedimientos correctivos - Primera parte	61
Reforzamiento Diferencial de Otros comportamientos (RDO)	65
Extinción	66
Reforzamiento Diferencial de comportamientos Incompatibles (RDI)	67
Tiempo Fuera	68
Módulo 7. Procedimientos correctivos - Segunda parte	70
Castigo	70
Coste de respuesta	71
Saciedad	73
Consideraciones finales	75
Módulo 8. Miscelánea	78
Competitividad	78
Responsabilidad	82
Derechos y obligaciones	85
Libertad y disciplina	86
Módulo 9. Psicología conductual	89
Pedagogía activa	92
Módulo 10. Programas conductuales	96
Programa individual	96
Grado de involucración de los padres	98
Ejemplo de programa individual	99

PROLOGO A LA EDICION EN INTERNET

Un año después de publicarse esta obra y agotarse todos los ejemplares impresos, finalmente se retoma el plan original que consistía en poner esta obra al alcance de cualquier persona que tenga acceso a la internet. Hago explícito que esto es posible gracias a todas aquellas personas que compraron un ejemplar impreso de la primer edición, mediante lo cual se pudo recuperar la inversión realizada para su publicación. Cumplido lo anterior hoy se pone a disposición del público interesado esta obra que muestra una forma de abordar la educación desde la perspectiva de la psicología conductual.

La primer sección de esta obra contiene 12 módulos que pueden constituir las lecturas fundamentales para la formación de profesores de educación básica. Dicha lectura debe acompañar la práctica del docente y la asesoría de un especialista. Más que ser una forma de entrenamiento, es deseable que el docente aprenda a observar, considerar, pensar y actuar de la forma en que se describen los módulos. Creer que los alumnos hacen cosas "porque quieren" o "porque forman parte de su naturaleza y herencia" son aspectos que no contribuyen a la formación del alumno, ni del docente. Los módulos pretenden dar una alternativa basada en la ciencia del comportamiento psicológico. La segunda sección incluye 12 lecturas referentes a aspectos puntuales y que aluden a prácticas de los alumnos, padres de familia, docentes y de algunas formas institucionales como es la adopción de un uniforme. Cada una de ellas, sin hacer explícita la teoría psicológica que las sustenta, está respaldada por la misma. Si existiera algún lector que quisiera profundizar sobre uno o más de esos aspectos o bien polemizar académicamente con el autor, la vía para ello siempre está abierta.

Gracias a la colaboración del [Grupo ConTextos](#), en especial José Manuel del Valle Bravo, Loreto Sante y Luis Valero; y por otro lado Jorge Campo, líder del [Grupo Autismo-ABA](#), este ejemplar puede ser consultado en forma íntegra además de que cualquier persona interesada puede hacer una copia del mismo para su impresión o archivo personal.

Esta obra está dedicada a todas las personas con las que conviví y que altruistamente hicieron posible la creación y mantenimiento de la Escuela Activa Integral, A.C. de Culiacán, entre ellas: Gustavo Fernández Pardo, Sara y Carlos Ricalde, Jorge Luis Rodarte, Teresa Murillo, Heriberto Diarte, Fanny Martínez, Wilfredo Acosta, Marina Quintanilla, Cayetano Díaz, Kitty Habberman, Manuel J. Clouthier, Leticia Carrillo, Theojary Cristantes, Lourdes Tamayo, Jesús Okamura, Eduardo de la Vega, Constantino Canelos, Jorge Luis de la Vega, Alejandro Sánchez, Héctor Iriarte, Oscar Blanco, Alfredo Lomelí y Jesús Chaín. Por otro lado, destaca la labor más allá del deber de Armando Trejo, Josefina Aguirre, Arcelia Ramos, Héctor Monge, Guadalupe Diez de Sollano y Bernardo Jiménez. Finalmente y de manera especial a un gran amigo a quien se le extraña; Cid Clouthier.

Guadalajara, Jalisco, México a 6 de agosto, 2009

Julio Varela

INTRODUCCION

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

Elaborar un texto propio era lo indicado pero su realización parecía muy lejana debido a múltiples factores. Con la ayuda de la tecnología computarizada y estos años de experiencia, en 1989 se comenzó a desarrollar el presente texto mismo que debería satisfacer las necesidades básicas de entrenamiento basado en la concepción de módulos que estuviesen secuenciados. De esta manera, se elaboraron en primer instancia ocho módulos básicos referentes al concepto de comportamiento, definición de criterios conductuales, la identificación de los elementos intervinientes en un episodio, procedimientos de reforzamiento y correctivos. Gracias a comentarios de muchos profesores y directivos entre los que destaca Arcelia Ramos, se hizo factible la detección de otras necesidades que impulsó la redacción de otros tres módulos relativos a aspectos sociales del comportamiento e instrucción, la elaboración de programas conductuales y el concerniente a la evaluación. Una primera versión de este texto se ha empleado desde 1993.

En la Segunda Sección se agregan algunas reflexiones sobre diversos aspectos que atañen a los profesores, a los padres de familia o a ambos. Entre estas reflexiones se encuentra la razón de la existencia del uniforme escolar; el papel del

profesor ante la enseñanza de la religión y política; el engañoso ingreso de computadoras; la importancia de la educación física; sobre la enseñanza de los valores; el uso de la letra manuscrita; la enseñanza de la ortografía; y distintas prácticas que se sugieren a los padres de familia.

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

Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, junio de 2007

Julio Varela

SECCION I. Módulos de Psicología Educativa

MODULO 1

¿Qué es el comportamiento?

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

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

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

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

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

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

De acuerdo a los ejemplos anteriores, podemos definir que para que una persona pueda respirar sincronizadamente, hablar, mirar y escuchar, requiere aprender a hacerlo, por tanto podemos definir que estos comportamientos son de tipo psicológico. Es importante aclarar que el aprendizaje es estrictamente individual e histórico. Al referirnos a la individualidad, queremos indicar que el hecho de que un niño en particular

hable, no necesariamente quiere decir que todos los niños de esa misma edad van a hablar como lo hace el primero. Lo histórico se refiere a que dado que el aprendizaje es individual, todas las interacciones que va experimentando el individuo particular, constituyen su propia historia individual. De esta forma, es explicable que los niños y las personas en general sean capaces de hacer actividades distintas, incluso viviendo en la misma ciudad, teniendo la misma edad o pertenecer a la misma familia siendo gemelos. Cada uno de los individuos experimenta y aprende de situaciones particulares en momentos y tiempos diferentes, dadas sus circunstancias específicas.

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

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

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

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

posible que el niño al ver el objeto con que se pretende inyectarlo, retire su brazo **antes** de que lo pinche. Este comportamiento de ver el objeto y retirar su brazo antes de que lo pinchen, indudablemente es de tipo psicológico pues requiere de experiencias anteriores. Lo mismo puede ocurrir con la flama de un encendedor. El niño pequeño posiblemente trate de coger el encendedor prendido y retirará rápidamente la mano después de sentir el calor intenso. Dicha reacción es biológica puesto que siempre que se trate de coger la flama, el niño responderá de la misma forma después de sentir el calor intenso. Es probable que el niño de dos años ya no aproxime la mano pues ya aprendió que si lo hace, se causará dolor y posiblemente una quemadura. Otro ejemplo lo tenemos en el supuesto caso de que, con el mismo tono de voz que normalmente se usa, pidamos a una persona que le diga a un niño de seis meses que la vecina de enfrente acaba de perder un millón de pesos en la bolsa de valores. La respuesta del infante será semejante a aquélla en la cual se le hable al niño con cualquier otro motivo. Este mismo caso posiblemente sería semejante con el de dos años pues éste posiblemente aun no pueda responder en forma específica ante lo que se le dice. Estos ejemplos ilustran que aprender a reaccionar puede consistir en acciones muy sencillas (no tocar la flama) o complejas como es el responder ante la pérdida de la vecina.

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

de que los padres creen que su hijo les entiende a ellos? Incluso, considerando que la persona que cambia de ciudad puede tener muchos conocimientos, algunos creerían que tardaría menos tiempo en aprender el turco comparado con el tiempo que tardará el niño en hablar el idioma de sus padres ya que además, el niño no está completamente desarrollado en términos biológicos.

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

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

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

1. *El comportamiento psicológico es modificable.* A diferencia del comportamiento biológico que difícilmente puede ser cambiado, el comportamiento psicológico se puede modificar. Este es el caso de la mayor parte de las actividades del ser humano y que son objeto de innumerables comportamientos que los adultos pretenden enseñar a los menores.

2. *El comportamiento psicológico es aprendido.* Este aspecto es fundamental ya que si es modificable, es precisamente porque ha sido aprendido o puede aprenderse.

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

En el caso del comportamiento psicológico, ante la presencia del factor estímulo responsable, es *posible* que ocurra o no la respuesta aun en condiciones "normales". Ambas posibilidades ocurren por ejemplo, cuando

saludamos en voz alta a una persona. Si cuando saludamos, estamos a una distancia relativamente corta, sin duda alguna la persona nos habrá oído. El saludo es el factor estímulo para la persona que saludamos y esto produce la respuesta auditiva de la persona saludada. Dicha respuesta, siendo de tipo biológico, necesariamente ocurre pero, aunque la persona nos haya oído, puede no contestar debido a que no nos escuchó por estar absorta en alguna otra actividad. El comportamiento de responder a un saludo es posible que se presente, pero no ocurre necesariamente como es el caso de los comportamientos que ocurren ante la presentación de un estímulo de tipo físico, químico o biológico, antes aludidos.

MODULO 2

Definiciones y criterios conductuales

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

Supongamos que un alumno durante la clase está viéndonos fijamente. ¿Está atendiendo a lo que decimos? ¿Está pensando en lo que explicamos? Muchas veces tendemos a decir que sí, que el alumno está efectuando alguna de estas actividades por el hecho de estar viéndonos en forma fija. Pero la manera de comprobarlo sería haciendo a ese alumno una pregunta directamente relacionada a la actividad que se está desarrollando. Supongamos que ahora el alumno está leyendo en el periódico una noticia respecto al eclipse solar total ocurrido en México hace algún tiempo. Para poder afirmar que está leyendo, deben ocurrir algunos elementos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Supongamos que el profesor de nuestro ejemplo anterior estuvo tomando notas de cuándo y en qué situación el alumno se negaba a trabajar. Por medio del registro de esa información, se dio cuenta de que el alumno lo hacía *siempre* que se le pedía que escribiera. Este registro y análisis de la

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

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

Un profesor está preocupado porque las faltas de respeto hacia él son frecuentes. Si nos pregunta qué hacer, en primer lugar le diríamos: ¿Qué quieres decir con "faltas de respeto"? Posiblemente el profesor nos diga que siempre que está exponiendo un tema, uno o más alumnos están hablando o lo interrumpen directamente con preguntas fuera del tema. Con esta descripción, se está definiendo de manera objetiva el problema y ahora se requiere que el profesor especifique un criterio mediante el cual, él pueda corregir o elogiar al grupo o al alumno que así lo requiera. Así, podemos sugerir al profesor que, mediante el siguiente procedimiento, indique claramente a sus alumnos cuáles son las reglas (conductuales) y los criterios para poder hablar cuando él este hablando:

a. Levantar la mano cuando habla el profesor.

b. El profesor apunta en orden consecutivo, a la izquierda del pizarrón, a todo el que levante la mano para poder darle la palabra después de la exposición, evitando así que se tenga la mano levantada durante algún tiempo excesivo y se llegue a molestar o presionar para interrumpir la exposición del maestro o de otro alumno.

c. Apuntar en la derecha del pizarrón a todo aquél que hable sin levantar la mano, sea cual sea el motivo.

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

Otra situación puede ilustrarse si un profesor desea que sus alumnos hagan un ejercicio rápidamente. En primer lugar, es necesario definir un criterio conductual para el término (adverbio) "rápidamente". Una forma sencilla es especificar el tiempo que se dispone y que cada vez, de acuerdo a

los resultados que obtenga, puede ser más breve el tiempo para que efectúen la actividad, a partir de alguna señal específica. De esta manera el profesor sabrá claramente quién cumple el criterio y quién no y esto le permitirá cada vez modular en mejor forma su acción formativa. Por ejemplo, al inicio del año escolar, el maestro puede definir que se dispone de hasta 5 minutos para la realización de cinco sumas. Conforme se practica dicha actividad, el profesor puede llegar a pedir que hagan rápidamente los 5 ejercicios de suma en dos minutos. Como puede verse, para lograr mayor rapidez, el profesor establece un criterio temporal inicial y, en la medida en que va considerando que los alumnos suman correctamente un grupo de ejercicios, va reduciendo gradualmente el tiempo disponible hasta llegar a un criterio de rapidez que sea razonable de acuerdo a la actividad que se realiza.

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

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

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

En los ejemplos anteriores, se ha recalcado que el profesor, al especificar los criterios, en primer lugar debe comunicarlos a los alumnos pero esta sola comunicación no basta, hay que ser congruente con lo que se dice, esto es, debe actuar con base en dicho criterios sin hacer excepciones a menos que sean justificables. En caso de que los alumnos pertenezcan a algún grado de preescolar o primaria, dichos criterios también deben ser comunicados claramente a los padres de familia, pues ellos son quienes directamente actúan con su hijo en casa. Esta comunicación que es sumamente necesaria se hace explícita en el Manual de "Relación Casa-Escuela".

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

La definición positiva del comportamiento

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

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

Posiblemente, con las reglas anteriores estemos logrando que el alumno deje de hacer eso que es incorrecto, pero es probable que el problema vuelva a aparecer y ante eso, repitamos nuestra prohibición. Un problema central de estas reglas prohibitivas es que en realidad no estamos definiendo

al alumno qué es lo que **sí** puede o debe hacer. Con tales reglas, hemos señalado lo que no debe hacer pero eso, como decíamos, en el mejor de los casos sirve para interrumpir la actividad del alumno pero no para indicar qué se puede hacer. Cualquier alumno no puede estar sin hacer nada, siempre hacen algo. ¿Se les informa de qué pueden o deben hacer?

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

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

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

Primero. Decir la regla en términos positivos.

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

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

Aprovechamos la ocasión para hacer notar que esta forma de estar "jugando verbalmente" es un recurso que a muchos profesores nos puede

sacar de quicio pero si se le considera desde otra perspectiva, podemos tomarlo en cuenta de manera formativa.

En el ejemplo anterior le pedimos al alumno que cerrara la puerta silenciosamente y sin azotarla. Posteriormente, el alumno la cierra dando un portazo. Lo llamamos y le repetimos la regla. Posiblemente ahora argumente que él no azotó la puerta, pues no le ha dado azotes, y por lo cual, él no es culpable de nada. Si el profesor interpreta que el alumno se está burlando de él, posiblemente pierda una buena oportunidad formativa. Por el contrario, el profesor debe considerar que éste es un signo claro de que el alumno está desarrollando una capacidad psicológica muy importante que consiste en cambiar el contexto en el que está siendo utilizada una palabra específica.

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

Regresando a nuestra definición positiva del comportamiento, por último debemos agregar que las bondades formativas de este tipo de reglas son importantes en al menos tres sentidos. La primera es que el profesor al estar pendiente de los actos que son correctos, le permite delinear metas formativas, no solamente correctivas. En segundo lugar, esta estrategia da pie

a que el profesor en lugar de estar pendiente y molestarse ante el comportamiento inadecuado de sus alumnos, esté entusiasmado para "la caza de los aciertos que cometan sus alumnos". Este segundo aspecto es muy relevante ya que la frecuencia de profesores estresados, a causa de sus funciones magisteriales, desafortunadamente se ha incrementado de manera alarmante en la última década. Por último, la actitud del profesor para definir el comportamiento positivo puede contribuir en gran medida a la formación de rasgos que son necesarios en la formación de los individuos y con ello, crear un clima de compañerismo y colaboración entre los alumnos.

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

MODULO 3

Análisis comportamental:

Estímulo, respuesta y consecuencia

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

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

- * Como Aptitud Genérica (escribir).
- * Como Competencia Específica (escribir cartas, opiniones, relatos, etc.).
- * Como Habilidad y sus respuestas particulares (escribir palabra por palabra, coger la pluma, posar los ojos sobre el papel, etc.).

Este uso de los conceptos en distintos niveles, se presenta en todos los campos de la ciencia. Por ejemplo, en relación a la educación, podemos emplear dicho concepto para referirnos al sistema y con ello significar que nos referimos en general a todos los agentes, elementos y características de las

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

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

La clasificación del comportamiento en estas tres formas distintas es muy útil para la educación ya que, por ejemplo, si un profesor pretende enseñarles a sus alumnos a estudiar, se puede estar refiriendo a algo que puede ser muy complejo o muy sencillo, y por ello se requiere de una definición más específica. Esto es: ¿qué competencia de la actividad de estudiar me interesa enseñar en el grado que me corresponde? Algunas respuestas serán encontradas a lo largo de estos Módulos pero en cualquier caso, se recomienda revisar el material relativo a las "Habilidades Focales y Parámetros del Plan Didáctico".

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

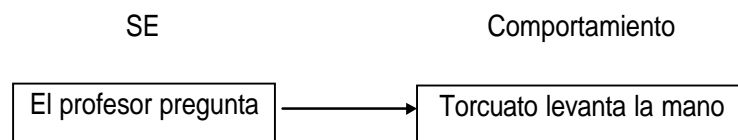
necesitamos identificar tres elementos: 1) Qué es lo que ocurre inmediatamente *antes*, 2)Cuál es el comportamiento específico; y 3) Qué es lo que ocurre *después* del comportamiento del alumno.

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

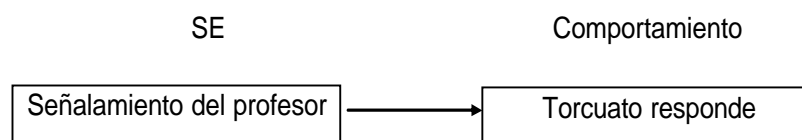
En el relato anterior, podemos analizar los tres elementos de cada segmento y analizar el comportamiento del profesor o del alumno. Iniciaremos por hacer el análisis del comportamiento del alumno Torcuato. En dicho relato se describe que Torcuato: 1) Levanta la mano; 2) Responde la pregunta; y 3) Escucha lo que le dice el profesor.

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

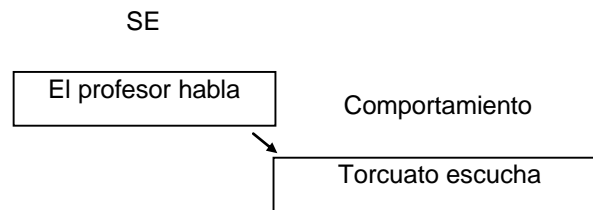
- 1) Es obvio que lo que ocurre antes de levantar la mano, es la pregunta del profesor. Este es el evento que ocurre antes.



- 2) También es claro que Torcuato responde una vez que fue seleccionado por su profesor. Para que responda Torcuato debió de ocurrir el señalamiento del profesor.



3) Aun cuando no existe un indicador explícito de que Torcuato escuchó lo que dijo su profesor, la suposición de que sí escuchó, es válida dado que respondió la pregunta. Debe notarse que en este caso, si bien el evento ocurre antes, la diferencia del tiempo que hay entre lo que el profesor dice algo y Torcuato escucha son milésimas de segundo, esto es, el tiempo que tarda el sonido de la voz del profesor en desplazarse hasta el alumno.

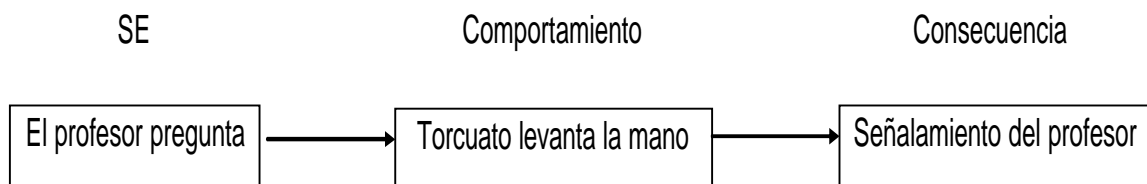


Hemos identificado las situaciones -supuestas o explícitas- que ocurren *antes* del comportamiento de cada uno de los protagonistas. A estas situaciones anteriores se les conoce como *Situación Estímulo* (SE) o a veces simplemente *Estímulo*. Tales SE, cuando se presentan, indican cuándo puede o no ocurrir un comportamiento. No provocan que ocurra el comportamiento, no lo causan necesariamente como es el caso del comportamiento de tipo físico, químico o biológico. Simplemente, las SE son la *señal* para que el individuo pueda comportarse o no de acuerdo a la misma. Creer que la simple exposición de la SE necesariamente van a producir el comportamiento que les corresponde, es una creencia falsa. Por ejemplo, si el profesor le dice a sus alumnos "Pongan atención", sería un error del profesor suponer que ante la sola presentación de tal SE los alumnos lo atenderán. Otro ejemplo sucede cuando el profesor habiendo explicado un tema, ahora pregunta algo relacionado al tema expuesto. Es un error suponer que por la simple exposición, que para el alumno es la SE, ahora el alumno estará en condición de responder a cualquier pregunta. La presentación de la SE no basta para que ocurra el comportamiento. Afirmar lo contrario, es una falacia. Se requiere de otras condiciones para que ante la SE, sea muy probable que ocurra el comportamiento.

Obsérvese que en la frase anterior se dice "sea muy probable". Como se aclara en el Modulo 1, la relación entre el medio y el individuo, si se trata de un comportamiento psicológico, la relación es de *posibilidad*. Suponer que ante una SE un individuo actúe irremediamente ante ella, es una concepción que pudiera asignarse a los robots, lo cual no sólo está lejos de ser una realidad con los seres humanos, sino que no tiene absolutamente nada que ver con el estudio del comportamiento desde nuestra perspectiva. Curiosamente, algunos críticos de este enfoque de la Psicología argumentan que la Psicología Conductual tiene una filosofía robotizante, lo cual no es cierto.

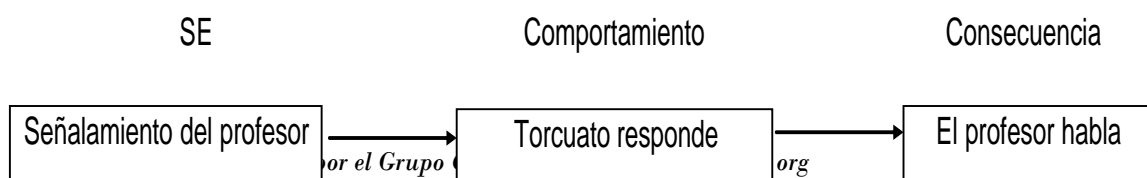
Sólo resta identificar el tercer y último elemento de cada segmento que se refiere a lo que ocurre *después* del comportamiento. Retomando el relato anterior, podemos considerar que los eventos que ocurren en cada caso son los siguientes:

En el primer caso:



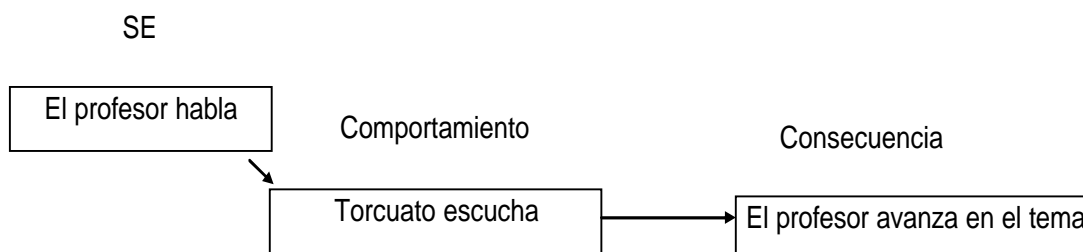
El efecto obvio que tuvo fue que el profesor le preguntara, lo que aparece en el diagrama como "Señalamiento del profesor". Aunque pueden existir muchos otros efectos, pero en el relato no quedan aclarados. Por ejemplo, al levantar la mano, posiblemente Ambrocio le dijo burlonamente "Ay si, sabelotodo". Con esto queremos dejar claro que el comportamiento no tiene un solo efecto, puede tener múltiples y dependiendo de cuál sea el efecto más importante para el individuo (que el profesor le pregunte o que se exponga a la burla del compañero), la próxima vez levantará o no la mano para contestar.

En el segundo segmento:



El efecto ahora es patente en el ejemplo: el profesor dice "Efectivamente" que en el diagrama aparece como "El profesor habla".

El tercer segmento tiene la siguiente consecuencia:



Como puede verse en el análisis del primer y segundo segmento, el mismo evento que ocurre como consecuencia del comportamiento de Torcuato, a su vez, constituye la siguiente SE ante la cual, Torcuato vuelve a responder.

Imaginemos otra situación en la cual nuestro alumno Torcuato pide un lápiz a su compañera Nayla y lo que recibe es la burla por no tener lápiz. La próxima ocasión que Torcuato no tenga lápiz ¿se lo pedirá a Nayla? La experiencia pasada nos haría suponer que no lo haría. De esta forma, Torcuato pide un lápiz a Pandulfa y ésta, con una sonrisa le dice: "Aquí lo tienes. Devuélvemelo cuando ya no lo necesites". Al cabo de unos días Torcuato vuelve a olvidar el lápiz ¿A quién se lo pedirá? Es muy posible que se lo pida a Pandulfa ya que lo que ocurrió después de pedir un lápiz, puede estar ocasionando que ahora una respuesta tenga más probabilidades de ocurrir que otra, cuyos resultados no fueron satisfactorios. Este ejemplo, construido con todo propósito, permite ver claramente la relación que tiene el comportamiento con lo que ocurre después de él.

Aquí cabe hacer una aclaración que en el lenguaje cotidiano, la palabra "consecuencia" se emplea más para referirse a los "efectos negativos de algo". Por ejemplo, la frase "atente a las consecuencias" significa: "aguántate por todos los efectos negativos que tenga eso que quieres hacer o hiciste". En nuestro caso, la palabra consecuencia no necesariamente tiene

ese significado pues su empleo es sinónimo de "efecto" o "resultado", sin que tenga que ver si es positivo (agradable) o negativo (desagradable). En todo caso, técnicamente hablando, cuando la consecuencia es positiva, esto se define como *reforzamiento*. Si la consecuencia es negativa, solo diremos que se trata de una consecuencia negativa.

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

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

1) En primer término se debe identificar cuál es el comportamiento. Si se aprendió a definir objetivamente el comportamiento en el Módulo anterior, se está en posibilidad de identificar sin lugar a dudas la SE.

2) A partir de la identificación del comportamiento, tendremos que responder a la pregunta: ¿Qué ocurrió antes de ese comportamiento? La respuesta que demos posiblemente sea la SE que buscamos.

3) ¿Qué ocurre después del comportamiento? La respuesta a esta pregunta nos ayudará a identificar cuál es la consecuencia, que a veces puede no ser muy clara.

MODULO 4

Procedimientos de reforzamiento

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

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

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

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

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

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

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

Por lo tanto, las reglas básicas son:

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

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

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

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

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

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

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

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

Un último elemento que hay que considerar es que el efecto del reforzamiento será mayor mientras se otorgue en forma más inmediata, una vez que el alumno se comporte de la manera esperada. Por ejemplo, si una alumna acaba de terminar su trabajo dentro del criterio de tiempo requerido, es

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

MODULO 5

Procedimientos básicos para el aprendizaje

Discriminación y generalización

Existen múltiples métodos para aprender a enseñar (Medick, 1989; Shalaway, 1989) aunque algunos resultan complicados dado que no proporcionan los procedimientos básicos a seguir para que el alumno aprenda. Con esta base, consideremos lo siguiente. En forma sencilla podemos identificar si una persona sabe hacer algo o no. Simplemente le pedimos que lo haga y observamos los resultados. Si su ejecución es correcta decimos que sabe hacer eso, que ya lo aprendió. En caso contrario, diríamos que tuvo algunos errores, que confundió algunos aspectos o, simplemente que no sabe hacer eso que se le pidió. A los profesores nos interesa que el alumno aprenda lo que le estamos enseñando y para esto, desarrollamos diferentes actividades tendientes a hacer claras nuestras explicaciones. Para esto, muchas veces el profesor tiene que seguir una secuencia, cierto orden que le permita al alumno entender qué es lo que se le está enseñando. Supongamos que el profesor Prócoro está enseñando a sus alumnos a leer cifras de hasta 4 números. Para esto explica ante el grupo cómo se deben leer las unidades de millar. Una vez que lo explicó, pregunta a su alumno Jeremías que lea el número 4,567. Jeremías dice "cuatro, quinientos sesenta y siete". El profesor lo corrige diciéndole que se fije en la "coma" y que en lugar de ella diga "mil". Jeremías vuelve a intentarlo, haciéndolo correctamente en esta segunda ocasión. Acto seguido se le pide que lea el número 1,253 y lo hace acertadamente. Podríamos suponer que Jeremías ha empezado a distinguir (discriminar) la "coma" como señal para decir "mil", antes de continuar leyendo los números faltantes. Al día siguiente el profesor le pide que lea la cifra 5667

(sin "coma"). Jeremías trata de responder pero no atina a dar la respuesta correcta. El profesor borra la cifra del pizarrón y ahora escribe "5,667" (con "coma") y Jeremías, ante la nueva pregunta, la lee correctamente. En este caso, podemos decir que el alumno aprendió a discriminar (distinguir) la "coma" para leer correctamente cifras de cuatro números pero no es capaz de hacerlo sin tal signo. Le falta discriminar (distinguir) que la lectura de esas cifras se hace sin necesidad de que esté presente la "coma". Podemos darnos cuenta entonces de que el procedimiento que utilizó el profesor no es del todo correcto ya que enseñó que la "coma" es indicador de los "miles" y no la cifra que está ubicada en el cuarto lugar de derecha a izquierda, en cualquier número dado.

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

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

A todo profesor le interesa que sus alumnos no confundan las SE. Por ejemplo, decir "cuadrado" ante un rectángulo; señalar la "b" cuando se le pidió identificar la "d"; escribir que la Independencia de México inicio el 16 de septiembre de 1910; decir que la molécula es la partícula más pequeña del átomo; etc. En estos ejemplos se puede observar que el alumno está confundiendo la SE: el cuadrado tiene todos sus lados iguales mientras que el cuadrado no; la "b" tiene una dirección distinta que la "d"; el 16 de septiembre de 1810 se inició la Independencia, no en el 1910 que corresponde al año de inicio de la Revolución; la molécula es la partícula más pequeña que conserva las propiedades de un elemento o compuesto, no es la parte más pequeña del átomo. Como se puede notar, el alumno está respondiendo a una pregunta (SE) como si fuera otra distinta, ante lo cual, comúnmente decimos que confunde la pregunta. ¿Cómo debemos actuar para evitar estos errores?

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

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

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

entonces evitar algunos problemas pues lo que no sea acción, debe ser "estado", según la gramática. Nótese que la definición no especifica ni determina el lugar que puede o debe ocupar el sujeto en la oración. Este aspecto usualmente es manejado deficientemente en las escuelas primarias ya que todas o casi todas las oraciones que se proponen para su análisis, están estructuradas de forma tal que lo primero que aparece (las dos o tres primeras palabras) es el sujeto. Por ejemplo:

Cristóbal Colón atravesó el mar.

O bien:

La bandera representa a nuestro país.

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

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

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

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

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

Y en forma más compleja:

Colón llegó a América el 12 de octubre. (Cuenta con tres sustantivos).

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

Si el profesor de primero de primaria hasta el de tercero de secundaria insisten en que el sujeto es un nombre o sustantivo estarán limitando el aprendizaje o, en otras palabras, estarán auspiciando errores en el alumno.

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

Para definir correctamente un concepto, como es "sujeto", es necesario considerar que las propiedades definitorias de un estímulo específico son aquéllas que permiten clasificarlo como tal. El análisis de cualquier concepto, además de ser benéfico para la enseñanza, plantea juegos verbales muy interesantes. A manera de ejercicio, piense un momento en cuáles podrían ser las características definitorias de los siguientes conceptos: ciudadanía; campo magnético; Guerra de Independencia de México; multiplicación; animal mamífero; concepto de "derecha".

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

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

sería que el profesor quisiera empezar a enseñar qué es el sujeto mediante una oración como: "Al llegar al río, Jurásimo se metió a bañar". Sería preferible iniciar con la oración: "Juníspero rompió su juguete".

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

Prócoro rompió su juguete

Fidencio rompió su juguete

Este ejercicio puede ser efectuado con los nombres de todos los alumnos del salón, incluyendo el del profesor. Con esto se pretende enseñar que el sujeto no es exclusivamente "Juníspero", sino que puede ser cualquier persona.

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

Juníspero prestó su juguete

Juníspero vende su juguete

Juníspero regalará su juguete

Juníspero ... su juguete

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

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

Prócoro prestó su juguete

Fidencio regalará su juguete

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

Juníspero prestó su libro

Prócoro presta mi escuadra

Ambrocio regalará su balón

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

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

Juníspero vio el periódico el día de ayer

Prócoro va a vender su trompo al vecino de al lado

Jerásimo fue a ver una película muy mala

Mañana va a llover

Puesto que se portaron bien, todos van a tener 5 minutos de descanso

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

Cuando un alumno es capaz de discriminar el estímulo aun cuando se varíen las propiedades no definitorias del mismo, técnicamente decimos que está *generalizando* correctamente. De esta forma podemos definir a la generalización como:

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

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

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

Principio de aplicabilidad

Desafortunadamente las escuelas han ido cerrando sus puertas al mundo cotidiano en el que se desenvuelve el alumno. Este es un problema muy grave que padecen casi todas las escuelas de casi todos los niveles educativos. El problema además no sólo es del país, es mundial y contra el cual, la enseñanza activa ha pretendido generar una opción diferente cuyo procedimiento atiende algunas características relacionadas al aprendizaje por descubrimiento (Shulman y Keislar, 1978), pero se basa fundamentalmente en la teoría del comportamiento expuesta por Jacob Kantor y Smith (1977) y se ha desarrollado por otras personas (Varela, 2002).

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

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

!Etcétera!

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

Los conocimientos se han *escolarizado* a tal grado que parece ser que los conocimientos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, del español, de las matemáticas, etc. existen sólo en los libros de texto. ¿El texto de Geografía es *la* Geografía? ¿El texto de Química es *la* Química? Los profesores hemos caído en esta trampa y aunque no lo expresemos, muchas veces nuestra actitud corresponde a esa forma de considerar al conocimiento, esto es, como algo que sólo está en los textos y sirve para aprobar un examen.

Véanse nuevamente las respuestas 2, 3, 4 y 6 arriba descritas y encontraremos esta actitud de manera velada. Debemos de trastocar nuestra actitud y conocimiento. No son los libros de texto los que originan a las ciencias y disciplinas sino que los conocimientos propios de las ciencias y disciplinas son los que originan a los textos y programas que enseñamos. Las ciencias y disciplinas no están inventadas para torturar a los alumnos, ni tampoco son producto de las alucinaciones de los científicos. Las ciencias y las disciplinas son conjuntos de conocimientos que han sido formalizados a partir de una realidad en la que todos vivimos día a día. El alumno, el profesor y el científico viven en el mismo mundo. El científico es capaz de reflexionar teóricamente respecto a lo que él hace, por tanto, nuestra meta escolar debería ser el enseñar a que los alumnos reflexionen cada vez en forma más científica sobre lo que hacen y lo que les rodea. Esto puede sonar a un mero discurso de los rectores de las grandes universidades o de los altos funcionarios de gobierno que tienen que ver con la administración de la educación en cualquier país. Pretendemos estar muy lejos de esos planteamientos ¿Cómo? Muy sencillo. Veamos el siguiente diálogo entre el profesor Prócoro y sus alumnos de quinto grado, para ilustrar nuestro principio de aplicabilidad:

- ¿Quién se ha subido al techo de su casa? -pregunta Prócoro
- ¡Yo! -responden casi todos los alumnos del grupo.
- ¿Y qué hay en el techo de su casa?
- ¡Grillos!
- Latas de refresco
- Cilindros de gas
- Basura
- Tinacos -responden desordenadamente los alumnos.
- En el momento en que uno de los alumnos dijo "Tinacos", Prócoro dice:
- ¡Tinacos! ¡Tinacos! ¿Y qué tienen los tinacos?
- ¡Agua! -dicen casi a coro los alumnos.
- ¿Y cuántos litros le caben a su tinaco?
- No sé
- Quinientos
- No sé
- Doscientos -dicen algunos de los alumnos.

- Bueno, vamos a averiguar cuantos litros le caben. Para esto van a medir lo que tenga de ancho su tinaco y la altura del mismo. Cuiden que les ayude un adulto y que su medición sea muy precisa.

Al día siguiente, con las medidas de los tinacos que lleven los alumnos, el profesor les enseñará la manera de saber cuántos litros de capacidad tiene cada tinaco procediendo en primer lugar con los que tengan forma cilíndrica.

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

aprender el significado de lo que dicen las canciones en otro idioma y que son las preferidas por los alumnos; podrían analizar el trabajo mecánico y la palanca por medio de un gato para carro. Se puede proseguir con ejemplos en todas las áreas de conocimiento que se imparten en la educación puesto que, como se dijo, los conocimientos de la ciencia y del arte se extraen de nuestras prácticas cotidianas.

El Principio de Aplicabilidad consiste de los siguientes pasos.

1. Tener un conocimiento general de cuáles son las actividades extraescolares que realizan los alumnos. Esto implica un interés por las actividades que el alumno efectúa diariamente al salir de la escuela. ¿Qué programas de televisión observa, qué música oye, en qué juegos se involucra? ¿Qué oficio desarrolla?

2. Identificación de los términos y usos lingüísticos.

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

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

"Hoy vamos a empezar a revisar los *complementos circunstanciales*"

"Nuestro tema de hoy es la *taxonomía del reino animal*"

"Iniciaremos esta semana con los *Elementos no metálicos*"

"Los *números racionales* son aquellos que..."

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

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

Como profesores parece olvidárenos que la mejor motivación que pueden tener los alumnos es relativa a las actividades que ellos extraescolarmente efectúan en forma totalmente voluntaria. Si el profesor retoma alguna de éstas para iniciar su exposición, esto brindará grandes posibilidades para la motivación de los alumnos. La labor importante del profesor es elegir una situación cotidiana en la cual se aplique la fórmula, regla, principio o convención que se pretende enseñar y que el alumno aprenda.

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

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

pueda interactuar como Hablante (Referidor) y Escucha (Referido).

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

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

7. Requerir la descripción de los elementos comportamentales y estructurales del problema después de su realización. Una vez que se resolvió el problema, el profesor solicita a sus estudiantes la identificación y descripción de los elementos relativos tanto a su propio comportamiento -qué fue lo que hicieron- como de aquellos

que estructuran el problema resuelto -propiedades definitorias. Este tipo de interacción requiere de un ajuste funcional psicológico que es superior al que comúnmente ocurre en los salones de clase.

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

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

El ejercicio de este Principio de Aplicabilidad requiere gradualmente del profesor un interesante y necesario proceso: descubrir por sí mismo la

regla o principio que va a enseñar. Esta es la base del autodidactismo que, en caso de ocurrir, el profesor estará en posibilidad de enseñarlo a sus estudiantes. De otra forma, fomentará la memorización, la repetición, el conocimiento simulado, la adquisición de vocabulario como sinónimo de conocimiento, logrando que sus alumnos *hablen* de lo que desconocen.

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

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

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

En nuestro ejemplo inicial, lo conocido eran los techos, los tinacos y hacer mediciones. Lo nuevo se construirá con base en estos elementos. Debemos enfatizar que al hacer uso de este Principio de Aplicabilidad, los

alumnos son fácilmente motivables y, sobre todo, los alumnos no harán la pregunta: ¿y eso para qué sirve?

Aproximación sucesiva

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

Modelamiento

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

que son benéficas. Los profesores de preescolar y primaria menor pueden abiertamente convertirse en modelos de sus alumnos.

Un profesor de cualquier grado, aunque no esté consciente, está modelando muchos comportamientos de sus alumnos: la forma en la que se expresa; corrige; enseña; elogia; dibuja; se para ante el grupo para hablar; etc. Los alumnos pueden aprenderlo y de hecho algunos lo hacen cuando ellos juegan "a la escuelita". Si el profesor es un modelo para sus alumnos y cuida este aspecto, puede tener un gran efecto. Algunas de las actitudes del alumno hacia el estudio, hacia la solución de problemas sociales cotidianos, algunos valores ante la vida, intereses por el deporte, la lectura, el cine y por el conocimiento, pueden ser el resultado de las actitudes, valores e intereses que mostró entusiastamente el profesor. Los alumnos de todas las edades pueden tener "profesores modelo" aunque aparentemente esto es más difícil en los grados de secundaria, pues no es manifiesto ante los ojos del profesor, pero un observador independiente o bien entrenado es capaz de identificarlo.

Moldeamiento

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

Dicho procedimiento implica una lógica sencilla que es aplicada muchas veces por cualquier adulto: enseñar paso a paso cada uno de sus componentes e irlos requiriendo en forma progresiva según se aprende. Sin

embargo, se debe tener cuidado de cumplir ciertos requisitos para tener un mejor resultado y en un tiempo menor.

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

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

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

sujeto el extremo izquierdo. Una vez que lo logre, se puede proceder a enlazar el extremo izquierdo, teniendo sujeto el derecho.

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

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

MODULO 6

Procedimientos correctivos

Primera parte

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

Hemos visto que las consecuencias positivas (reforzamiento) del comportamiento facilitan su aprendizaje. Este reforzamiento puede ocurrir en múltiples formas y, muchas veces, sin que seamos conscientes de ello. Tal es el caso cuando el alumno no presenta la tarea en el día requerido y al profesor se le olvida recogerla o bien, habiéndose recogido dicho trabajo, el profesor no hace nada con el alumno que no la presentó. En esta situación el no hacer la tarea no tiene una consecuencia específica por parte del profesor. Así, la próxima vez que ese profesor pida una tarea, es posible que el alumno no la

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

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

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

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

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

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

Un efecto conocido es que cuando se llega a aplicar una técnica sistemáticamente, el comportamiento inadecuado tiende a incrementar pero finalmente llega a reducirse. Por esto, un error común es que cuando el profesor aplica una técnica y observa que el problema no sólo no mejora sino que empeora, cambia o retira el procedimiento que estaba llevando a cabo. Esto es poco recomendable ya que de hecho, será más difícil controlar el problema cada vez que se cambia de técnica.

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

<p>5. Las sanciones deben aplicarse mediante una explicación de la regla y la infracción.</p>
--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a. Reforzamiento Diferencial de Otros Comportamientos (RDO)

Tanatóforo, alumno de segundo de primaria, se levanta constantemente de su asiento. Su profesor lo sorprende cerca de su lugar y le dice "Muy bien Tanatóforo, así, sentado en tu lugar, podrás desarrollar mejor tu trabajo". El profesor hace esto cada vez que lo ve cerca de su lugar o bien, cuando el alumno se queda viendo el trabajo de otro compañero sin perturbarlo, el profesor puede decirle: "¿Qué tal, te gusta cómo está quedando

el trabajo de tu compañero? Tú también podrías hacerlo". Con esto, el profesor está poniendo atención (reforzando) a algunos comportamientos de Tanatóforo que no son precisamente las de estar trabajando sentado en su lugar, pero que de alguna manera pueden animar a Tanatóforo para que se siente en su lugar y se ponga a trabajar. Por esta razón el procedimiento se denomina Reforzamiento Diferencial de Otros Comportamientos.

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

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

b. Extinción

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

llegara a hablarle al profesor estando parado, éste no debe voltear a verlo, aparentando que no ha oído nada. Simultáneamente el profesor puede aplicar el RDO y decir "Ya saben que yo sólo atiendo a los alumnos que están sentados y trabajando".

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

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

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

c) Reforzamiento Diferencial de Comportamientos Incompatibles (RDI)

Los problemas de Tanatóforo pueden ser: estar parado, hablar mientras otra persona habla, sentarse incorrectamente, pedir permiso

constantemente para salir al baño, no trabajar recostándose en su mesa, entre otros. Observando cuidadosamente el comportamiento de este alumno, podemos darnos cuenta de que no todo el tiempo está actuando de esa forma. Es posible que de vez en cuando lo veamos sentado en su lugar, callado mientras otro habla, sentado correctamente en su lugar y, después de un tiempo razonable, permanecer en la clase sin pedir permiso para ir al baño. Si así fuera, el profesor puede aprovechar cada una de esas ocasiones para reforzar el comportamiento adecuado que es *incompatible* con el comportamiento inadecuado. Estar sentado es incompatible con estar parado; estar callado es incompatible con estar hablando; etc. De hecho este procedimiento puede ser aplicado conjuntamente con el RDO y la Extinción. En ocasiones los efectos de estas técnicas sencillas son altamente sorprendentes, comparándolos con el poco esfuerzo que requieren por parte del profesor.

d) Tiempo Fuera

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

salió y después de 5 minutos, el profesor salió y le preguntó si estaba dispuesto a entrar a trabajar al salón. Este dijo que sí y fue admitido.

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

Las condiciones para poder aplicar el Tiempo Fuera son:

- 1) Haber aplicado antes las técnicas ya descritas.
- 2) Si el comportamiento es altamente disruptivo para que el profesor, los compañeros o ambos puedan proseguir con la actividad planeada, puede procederse con esta técnica aun cuando no se hayan desarrollado las técnicas anteriores.
- 3) El lapso mínimo que debe durar este Tiempo Fuera es de 5 minutos. Después de este periodo, si el alumno está emocionalmente tranquilo, se le puede invitar a trabajar nuevamente.
- 4) Una vez aplicado este procedimiento puede aplicarse cuantas veces sea necesario, aumentando siempre el periodo del Tiempo Fuera si el mal comportamiento fuera repetitivo.

MODULO 7

Procedimientos correctivos

Segunda parte

e) Castigo

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

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

Los efectos del castigo físico son muy contradictorios y en caso de que llegara a usarse, en todo caso corresponde exclusivamente a los padres de familia, fuera de la escuela. El profesor no puede permitir que un padre golpee a su hijo dentro de la escuela. El castigo físico constante e indiscriminado atenta gravemente al desarrollo emocional y social del alumno, generando sentimientos de inferioridad, timidez, aislamiento social, tendencias

vengativas y de abuso físico o verbal con hermanos o compañeros menores, inseguridad, tendencia al autoritarismo y probablemente, la principal desventaja es que por medio del castigo se puede aprender a tratar de solucionar los problemas propios usando la violencia física.

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

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

f) Coste de Respuesta

El profesor, como parte de su plan anual de actividades, programó un paseo a Guasave con todo su grupo. Aprovechando esto, entusiasmó a los

alumnos diciéndoles que el viaje tendría que ser ganado por cada uno. El profesor estipuló que los puntos serían ganados de la siguiente forma:

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

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

40 puntos en el examen bimestral con calificación de 10.

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

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

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

a) Tanatóforo probablemente aprenda que no importa cómo se comporte ya que finalmente podrá tener acceso a las actividades. Quien debiera estar atribulado es Tanatóforo, no el profesor. Tanatóforo debe asumir su responsabilidad y el profesor tiene la obligación moral de ser él, quien le enseñe a asumirla.

b) Si Tanatóforo y todos los demás compañeros en el mismo caso finalmente van al paseo, se puede generar un sentimiento de

injusticia o preferencia entre todos los demás compañeros que sí cumplieron con los requisitos. Con esto, el problema con todos los demás alumnos lo estará creando el profesor.

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

1. Debe generarse un sistema en el cual todos los alumnos puedan ganar puntos.

2. El sistema debe ser especificado claramente antes de ser puesto en marcha y preferentemente, debe quedar a la vista de todos los que en él participan.

3. La especificación del sistema debe incluir el total de puntos a lograr, el valor de cada actividad y el Costo de Respuesta.

4. La tabla de registro de los puntos que se vayan ganando o perdiendo, también debe quedar a la vista de todos.

5. Se debe aclarar que los regateos o alegatos por puntos, no serán aceptados.

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

g) Saciedad

Algunos alumnos pueden incurrir con cierta frecuencia en algunas faltas como pueden ser: a) pararse de su asiento sin razón; b) hablar o hacer ruidos mientras se trabaja o alguien está exponiendo; c) trabajar en forma

demasiado lenta; d) salirse insistentemente del tema que se está revisando; e) pedir con gran frecuencia ir al baño; f) entrar a clase masticando chicle; etc. Además de las técnicas correctivas hasta aquí revisadas, el profesor puede emplear en estos casos la técnica conocida como saciedad. Así, ante los casos anteriores puede proceder de la forma siguiente.

a) Cuando el alumno que se para constantemente se va a sentar, se le pide que permanezca de pie junto a su asiento, durante el resto de la actividad.

b) Se suspende la exposición y se pide al alumno que está haciendo ruidos o hablando para que pase al frente del grupo y hable o haga ruidos frente a todos.

c) Al alumno que es demasiado lento se le pide que durante toda la mañana realice un solo trabajo, el que está haciendo en ese momento. Que no se apure, que lo tome con calma.

d) Antes de que el alumno que se sale del tema haga una pregunta, cada dos minutos el profesor le pregunta si tiene alguna pregunta que no esté relacionada al tema que se está exponiendo. En caso de que sí lo haga, el profesor escucha la pregunta, se lo agradece sin responder a la pregunta y continúa con la exposición del tema.

e) Cada 5 minutos el profesor envía al baño al alumno que insiste frecuentemente en salir. Preferentemente, cuando el profesor le dice que vaya al baño, procura en cada ocasión interrumpir lo que esté haciendo el alumno.

Esta técnica denominada *Saciedad* consiste no sólo en permitir que el alumno se comporte en forma inadecuada, sino que ahora se favorece para que lo haga repetidamente, hasta que se canse. En otras palabras, muchas veces los profesores queremos controlar el problema evitando que ocurra, pero esta técnica implica lo contrario: darle facilidades para que ocurra en forma exagerada y así, buscar que pierda interés en dicha actividad.

Esta técnica como todas las anteriores, tiene que ser aplicada cuidadosamente por los efectos colaterales nocivos que puede tener. Así, hay que tener presente los siguientes aspectos:

1. *No debe ser empleada en forma de burla o mediante cualquier otra actitud negativa.* Esto puede generar resentimientos muy serios en el alumno y con ello, el profesor pierde la oportunidad de contribuir en su formación.

2. *El comportamiento a saciar no debe representar daño físico o moral inminente para el alumno o alguna otra persona.* Por ejemplo, no se puede considerar esta técnica en el caso de agresión física, si ello implica saciarse pegándole a un compañero. Sin embargo, puede ser empleada si se le pide al alumno que siga dando golpes al aire o a un objeto como puede ser un cojín, sin que exista riesgo de daño. La misma restricción para usar este procedimiento se haría con el alumno que subrepticamente acostumbra comer dentro de la clase. En este caso, aplicar esta técnica podría ocasionarle al menos un problema digestivo.

Consideraciones finales

1) Siempre que un profesor aplique una sanción ante una falta del alumno, debe hacerlo sin emotividad negativa manifiesta. Las sanciones aplicadas cuando se está alterado emocionalmente, suelen ser injustas (exageradas).

2) La sanción siempre debe estar basada en el Reglamento General de Alumnos. De esta forma, el Reglamento prescribe, el profesor aplica. El seguimiento de la norma no obedece a un capricho personal del profesor y se evita en cierta medida, que el alumno interprete que el profesor "la trae contra él". En todos los casos y de manera específica, a los alumnos se les debe notificar cuál es el Artículo que se infringió. Esto ayuda al alumno en su

aprendizaje y formación respecto a la interpretación de normas y reglamentos a los que está sujeto.

3) Es poco factible que el Reglamento Escolar incluya en forma explícita todas y cada una de las actividades que sí o no están permitidas al alumno. En caso de que surja alguna situación no prevista manifiestamente, se debe actuar con base en el significado general que debe tener el Reglamento: conjunto de normas cuyo objetivo es el inculcar valores y prácticas que permitan al alumno desarrollarse como buen ciudadano. Esta es la diferencia entre un reglamento prohibitivo y uno formativo. En las escuelas debe pretenderse contar con un reglamento formativo, expresado en términos positivos pero sin excluir las prohibiciones que son necesarias en toda institución.

4) Una vez que el profesor haya aplicado una sanción, por grave que ésta haya sido, debe entender que el comportamiento inadecuado ya fue sancionado. Por tanto, el profesor debe buscar la primer ocasión, después de un tiempo razonable, para restablecer la comunicación positiva con ese alumno. Frecuentemente ocurre que cuando se aplica una sanción, el alumno puede alterarse emocionalmente por lo que es prudente que el profesor espere cierto lapso temporal hasta que el alumno se haya tranquilizado. Hasta cierto punto, es razonable que el alumno con quien menos desea hablar, sea precisamente con el profesor que le aplicó la sanción. La comunicación positiva puede consistir simplemente en saludarlo en forma breve pero amable, pudiendo ocurrir que el alumno no conteste o demuestre de alguna manera su enojo, lo cual es más probable en alumnos de mayor edad. Es cierto que el alumno cometió una falta y se hizo acreedor a una sanción pero esto no justifica que el profesor ahora se niegue incluso a saludarlo o hablarle amablemente. La próxima vez que se encuentren en el salón de clase, el profesor debe tomar la iniciativa para restablecer la comunicación entre él y el alumno.

5) La única persona que puede negociar la aplicación de una sanción, es el profesor *A* que la dictaminó. En caso de que otro profesor, *B*,

con mayor, igual o menor jerarquía, decida negociar o suspenderla sin conocimiento del profesor *A* que la aplicó, el profesor *B* estará restando en forma grave la autoridad moral del primero. En todo caso, el profesor *B*, después de platicar con el alumno, puede sugerirle que vuelva a platicar con el profesor *A* e incluso, en caso de considerarlo necesario, el profesor *B* puede platicar con el profesor *A*, teniendo siempre presente que el responsable de mantener o negociar dicha sanción es estrictamente el profesor *A*.

6) Sin lugar a dudas, la mejor técnica para lograr la superación y corrección de un alumno consiste en tener una actitud positiva hacia él. Esta actitud permitirá observar cuáles son las virtudes de cada alumno -todos las tienen- y, atendiendo primordialmente a ellas, la relación con los alumnos será más positiva. Esto nos brindará una buena opción formativa.

7) Sin importar cuál sea la técnica correctiva que el profesor aplique, éste siempre debe tener cuidado en que la aplicación de la técnica no atente contra la dignidad del alumno. Debido a que siempre debe normar en el profesor el criterio formativo, es necesario que éste considere en primer lugar la siguiente cuestión: ¿Lo que hago ayuda a la formación positiva del alumno sin afectar su dignidad?

MODULO 8

Sobre la competencia vs. competitividad

Responsabilidad

Derechos y Obligaciones

Libertad y Disciplina

La competitividad

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

El profesor debe tener cuidado de evitar las situaciones de competitividad dentro del salón de clase, entre sus propios alumnos. Competir significa que habrá un ganador y muchos perdedores. Las competencias generalmente empiezan con la frase: "El primero de ustedes que...". Sin importar en qué criterios académicos, deportivos o sociales, esté basada la competencia, es muy probable que los ganadores siempre sean los mismos y los perdedores casi siempre también serán los mismos. En un grupo social, en el que deseamos generar como relación básica la amistad, la competitividad es un medio contrario a esta meta. Los efectos a mediano y largo plazo de este tipo de relación pueden ser, entre otros, el rechazo de los perdedores hacia el

ganador y por otro lado, el desprecio del ganador hacia los perdedores. Sin embargo, no debemos perder de vista que deseamos hacer competentes a nuestros alumnos.

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

a) "Todos los alumnos que puedan resolver correctamente 3 de los siguientes 4 ejercicios, podrán salir a recreo en el momento que los hayan terminado". Suponiendo que el ejercicio se refiere a algo que los alumnos han estado practicando desde hace ya algún tiempo y que el profesor está seguro que todos lo harán, todos los alumnos podrán salir al recreo antes de tiempo y tendrán la oportunidad de sentirse ganadores. Esta sería una buena opción para generar este tipo de sentimiento en todos y cada uno de los alumnos y, dado que podemos suponer que a todos ellos les es atractivo salir antes al recreo, lo harán en forma rápida y eficiente.

b) "Todos los alumnos que puedan resolver correctamente los 4 ejercicios, podrán tener media hora de recreo a partir del momento en que los terminen". Aparentemente, en este caso el criterio es más alto pues no basta con 3 ejercicios resueltos, se requieren los 4, pero en realidad no se está pidiendo ningún esfuerzo ya que, en el momento en que los terminen, cada alumno podrá tener sus 30 minutos de descanso. Aquí no hay ninguna competencia contra sí mismo.

¿Cómo entonces se deben de considerar las competencias de todo tipo? En algunas escuelas se enseña a los alumnos a "ser los primeros". Por otro lado, en México durante mucho tiempo ha existido cierta tendencia a

hacer creer que "lo importante no es ganar sino competir". Estas dos formas son inadecuadas si nuestros propósitos escolares están basados en la formación de *todos* los alumnos.

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

Por otro lado, si se considera que lo importante no es ganar sino saber competir, se está en riesgo constante de caer en la mediocridad. "Nos metieron 78 goles, metimos 2 pero supimos competir en la cancha" ¿Quién se puede sentir realmente satisfecho con un resultado de esta naturaleza? Un

padre de familia o profesor que enseña a tratar de hacer lo mejor, sin importar si se gana o no, potencialmente está en la situación planteada. Si el criterio es competir, los alumnos competirán pero quizá nunca ganen pues ése no es el objetivo. Esta actitud es una forma elegante de decir: "Perdimos y por paliza porque somos mediocres".

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

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

¿Cómo? El desempeño de una persona en una competencia deportiva permite claramente ver cuáles son sus tendencias. La resistencia a la frustración, la capacidad de logro, la impulsividad, etc. son algunos de los

rasgos de personalidad que son fácilmente detectables en este tipo de eventos. La forma en la cual un alumno debe aprender a comportarse es:

a. Respetando las reglas de la competencia, aplicadas por un árbitro.

b. La competencia puede implicar rudeza de algún tipo. El alumno debe ser capaz de actuar así y aceptar que los otros también lo hagan.

c. El alumno en ningún momento debe cometer fraude. La participación debe ser honesta.

d. Debe existir humildad en el ganador. Esto, entre otras cosas, implica el reconocer la habilidad de los demás.

e. Cuando no se gane, el alumno debe tener la posibilidad de reflexionar respecto a su actuación y en ocasión futura, desenvolverse en mejor forma. Al finalizar la competencia, debe existir reconocimiento al ganador, sin generar excusas injustificadas ni demeritar la actuación del otro.

Responsabilidad

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

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

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

Es poco recomendable que a un alumno de preescolar o primaria menor le dejemos la responsabilidad de decidir si estudia o no, si participa, si entra a clase, si llega temprano o no a la escuela. Los adultos tienden en general a formar estos hábitos con poca o nula participación decisoria por parte del alumno. Conforme la persona va creciendo, los reglamentos pueden o no ser más *permissivos*. Si los reglamentos están pensados en términos de la autosuficiencia del alumno, debemos de eliminar el término de permisividad y cambiarlo por el de *responsabilidad*. Si este objetivo no es claro o no existe, posiblemente entonces si se trate de un aspecto de permisividad. En el primer caso podemos decir que la escuela y el profesor están formando responsablemente a sus alumnos y que los "permisos" que se otorgan no son

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

b) Delimitar criterios de ejecución. La acción de delegar responsabilidades en los alumnos, siempre debe acompañarse de la definición de los criterios bajo los cuales la acción delegada debe ser realizada y obrar en consecuencia a ello. Por ejemplo, si el profesor decide que sus alumnos determinen el momento en el que ellos puedan decidir qué representación hacer en un festival, éste debe señalar que la representación: a) debe involucrar por lo menos al 80% de los compañeros; b) la duración del evento debe ser de un máximo de 5 minutos; c) debe practicarse tan frecuentemente como el grado de complejidad lo requiera y acorde a los espacios y materiales disponibles en la escuela; y d) no debe implicar un gasto mayor al 25% de la colegiatura mensual. Nótese que el profesor en este caso, estableció criterios claros, que ahora debe vigilar para que sean respetados por el grupo.

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

dichos aspectos pero no decidir tales elementos, al margen de los criterios que la institución como tal posee.

Derechos y obligaciones

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

La década de los setenta se caracterizó entre otras cosas, por tratar de establecer regímenes que fueran más democráticos, entendiendo por esto que todos los que participaran de algo, decidieran en igual forma, independientemente de la condición de cada uno de ellos. Esta práctica cuestionó fuertemente el papel de la autoridad tradicional. En las escuelas esto llevó a creer que el profesor era simplemente otro participante con las funciones de moderador. Con esto, la autoridad que tenía el profesor quedó diluida en todos: alumnos y profesores. En algunos hogares se tuvo esa misma tendencia y entonces, si había que escuchar música, salir de paseo, elaborar el menú de la semana, salir de viaje, hacer la tarea, estudiar para un examen, arreglar y disponer los espacios de la casa, etc. tales decisiones eran tomadas por todos los miembros de la familia: padres e hijos. ¿Dónde quedó la

autoridad? Supuestamente ésta era ejercida por todos los elementos pero debemos considerar que *la autoridad se debe aprender a ejercer en forma responsable y gradual*. De esta forma el alumno tiene sus obligaciones y derechos propios, el profesor tiene los suyos, siendo un punto fundamental que es el que representa la autoridad moral dentro del salón. De esta manera, cuando el profesor la ejerce, es insustituible ya que es él, el responsable de la formación de sus alumnos.

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

Libertad y disciplina

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

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

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

La disciplina, la responsabilidad y la libertad van de la mano. Están interrelacionadas. La libertad desde nuestra perspectiva es un *hacer lo que se decida siempre y cuando sea el momento adecuado, y no vaya en contra de la libertad de otros*. Como puede verse, esta definición no implica ni se refiere a un "hacer lo que el alumno quiera, cuando quiera", como algunas personas creen que ocurre en las escuelas activas. Los padres de familia pueden pensar que sí ocurre pues "se permite que los alumnos no entren a clase por estar haciendo berrinche" o bien porque "el profesor le permitió entrar al alumno aun

cuando no había traído la tarea", etc. Estos casos como muchos otros pueden ser vistos de múltiples formas, dependiendo de la existencia de una meta formativa. Esto posiblemente marca la diferencia entre qué es lo que se considera e interpreta, a partir de un hecho observado.

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

MODULO 9

La Psicología conductual

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

- ¿Psicología? ¿Y eso para qué se estudia si se aprende en la vida diaria?

- ¿No es cierto que la Psicología es algo como tener sentido común?

- ¿Psicólogo para qué, si mis hijos no están locos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Pedagogía activa

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

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

Muchos autores señalan a Rousseau como el padre del movimiento de la educación progresista a partir del siglo XVIII gracias a su libro *Emilio o de*

la Educación que ha sido traducido a múltiples idiomas. Esto puede ser correcto o no dependiendo del historiador que se consulte, de cualquier manera, constituye un punto de referencia necesario. Este movimiento de la educación se basa en postulados que han sido formulados por diversas personas a lo largo de estos siglos, debido a la particular concepción de cada uno y que ha generado una filosofía dentro de la propia Pedagogía.

Revisar todos y cada uno de los distintos modelos que han sido propuestos desde esta perspectiva de la educación, escapa a este escrito por lo que nos limitaremos a señalar las principales características que comparten en menor o mayor grado todas las proposiciones que se han formulado:

a) Constituyen en cierto modo, una continuación de movimientos anteriores pero diferenciándose por el propósito común de señalar los procedimientos de enseñanza y las formas de organización, fundados en principios didácticos.

b) El aprendizaje del alumno está basado en el hacer personal o sea el observar, experimentar, reflexionar, etc.

c) La educación debe ser a la medida del aprendiz según sea su naturaleza.

d) Junto a la formación intelectual, hay que poner en práctica sus habilidades manuales.

e) El contenido de la educación se debe organizar en modo tal que llegue a tener efecto total en la formación del aprendiz.

f) Dado que la educación sirve al individuo para desarrollarse socialmente, deben incluirse actividades que persigan la socialización, respetando y fortaleciendo al mismo tiempo la individualidad.

Estas características de una u otra forma han constituido las guías para desarrollar modelos educativos en estos últimos años y que en número rebasan a todos los que había conocido la humanidad anteriormente. Su

diversidad ha dependido de la creatividad de los educadores, de las circunstancias materiales disponibles y de la o las características a las que se ha dado mayor realce como son por ejemplo: las propuestas globalizadoras, los sistemas por proyectos, los intentos por no diferenciar las clases sociales, los métodos individualizadores o predominantemente socializadores, la organización de las actividades alrededor de trabajos manuales, la autoeducación, etc.

Las escuelas actuales no deberían ser ajenas a todos estos modelos previos ya que con esas bases y sus resultados, pueden pretender ser una mejor opción para educar. Si un proyecto surge y se desarrolla a partir del conocimiento de modelos anteriores, y se respalda en una teoría de lo psicológico, esto impide que el proyecto educativo obedezca al criterio personal o caprichoso de un individuo o grupo de personas. Pero no significa que el proyecto esté exento de deficiencias, dadas las circunstancias propias.

MODULO 10

Programas conductuales

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

Programa individual

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

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

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

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

Grado de involucración de los padres

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

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

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

- a) *En ocasiones anteriores ¿los padres han estado interesados en la educación de su hijo?*

b) Si es así ¿han seguido con efectividad las indicaciones o recomendaciones que se les han hecho?

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

Ejemplo de programa individual

Definición de Criterios Conductuales

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

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

Registro del Comportamiento

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

Tiempo que tardó Torcuato en terminar su trabajo

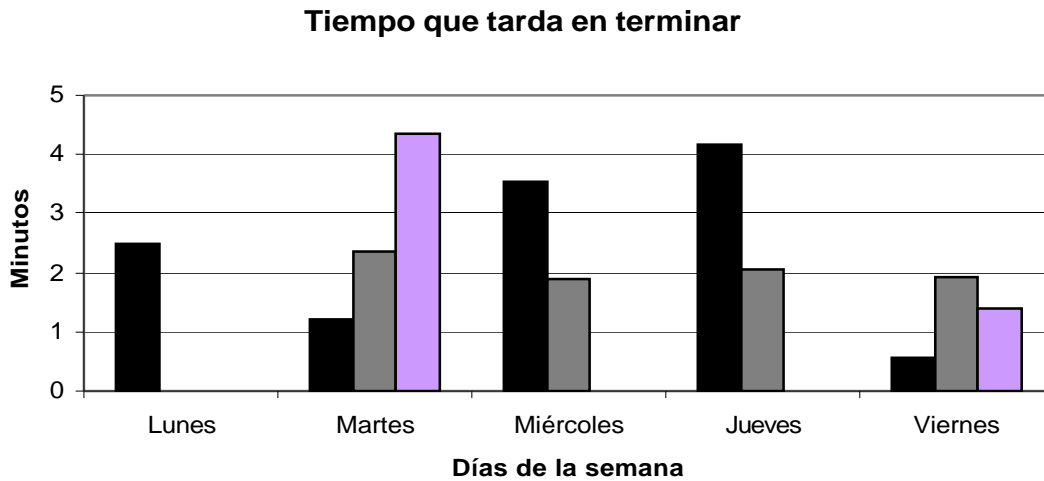
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2'30"	1'12"	3'32"	4'09"	34"
x	2'21"	1'54"	2'03"	1'55"
	4'21"	x		1'23"

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

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

Graficación de Resultados

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



en este trabajo, elaboraron la gráfica que se presenta en seguida.

De acuerdo a los datos registrados, el promedio de tiempo en que Torcuato entrega su trabajo, después del último compañero, es de 2 minutos y medio.

Diseño del Programa

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

- 1) Gradualmente se le irá pidiendo mayor rapidez, dependiendo de los resultados que Torcuato vaya obteniendo.
- 2) Elaborar un Sistema de Puntos a ganar cada vez que cumpla con el criterio establecido.

3) Los puntos ganados durante una semana serán canjeables por diverso tipo de actividades a realizar en casa, con el apoyo de sus padres.

De esta forma, se incluyeron los siguientes aspectos:

Objetivo

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

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

Criterio conductual a lograr en cada fase

Primera Fase. Se le pedirá a Torcuato que trabaje más rápido y si logra terminar sus trabajos en no más de 2 minutos después del último compañero, ganará un punto. Se cambiará a la siguiente Fase una vez que Torcuato pueda ganar el punto en el 80% de las veces de una semana. Nótese que el promedio del tiempo registrado sirvió para definir el primer criterio a lograr, esto es, entrega del trabajo en un tiempo menor a los 2 minutos.

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

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

Debe notarse que cada vez que se cambia de fase se está requiriendo de un trabajo más rápido hasta llegar a una velocidad que

podríamos clasificar como *promedio en el grupo* particular en el que se encuentra. En el momento en que logre esta fase, el problema estaría resuelto en forma satisfactoria de acuerdo al objetivo del programa.

Premios y Costo de Respuesta

El profesor, la directora y el personal auxiliar, en plática con los padres de Torcuato, con base en la información escolar y la de los padres, acordaron que los puntos logrados serían canjeados de la siguiente forma, calculando que al menos habría 2 trabajos diarios en clase y teniendo en consideración las preferencias particulares de Torcuato.

5 Puntos: Ver programa de televisión favorito en el cuarto de sus papás el próximo sábado.

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

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

8 puntos: Comer pizza en casa el día sábado.

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

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

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

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

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

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

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

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

Trabajo entregado 3 minutos después pierde un punto

Trabajo entregado 4 minutos después pierde dos puntos

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

En resumen, todo programa debe cubrir los siguientes pasos:

1. *Considerar las características individuales del alumno.*
2. *Informar a los padres y tomar en cuenta la forma en la cual se involucrará a los padres de familia.*
3. *Definir en términos positivos y claros el comportamiento a lograr.*

4. Registrar el comportamiento respectivo durante un periodo razonable, sin hacer intervención alguna.

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

5. Graficar cotidianamente las observaciones.

6. Invitar a los padres de familia a especificar el programa y buscar su apoyo y comprensión.

Aunque el programa pudiera ser especificado por el profesor, la dirección y el personal auxiliar, es conveniente que los padres intervengan en su diseño pues de esta forma ellos adquirirían un mayor compromiso.

7. En caso de no contar con el apoyo de los padres, entonces debe procederse a la especificación escrita de las posibles consecuencias que se informarán a los padres.

8. El programa debe incluir en forma explícita la manera en la que éste se desvanecerá.

9. Ante la ausencia de resultados positivos en un tiempo razonable, deben revisarse los elementos del programa para efectuar los cambios que se consideren convenientes.

MODULO 11

La evaluación educativa

Nota aclaratoria:

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

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

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

En términos generales, podemos definir la evaluación como una actividad para medir y que se aplica de acuerdo a ciertos criterios. Revisemos lo que en la expresión anterior quiere decir *medición* y *criterios* que se refieren siempre al comportamiento de alguien. El comportamiento humano puede ser medido de diversas formas, dependiendo de lo que nos interesa evaluar.

Por ejemplo, podemos estar interesados en averiguar: 1) cuánto tarda un alumno en realizar un conjunto de operaciones; 2) cuántas palabras lee en cierto lapso; 3) cómo le pega a una pelota; 4) qué tan lejos tira una

pelota; 5) qué tanto una figura hecha por él, se asemeja a otra dibujada por la profesora; 6) cuánta información correcta es capaz de repetir; 7) cómo se comporta en relación a un reglamento; 8) qué tipo de instrucciones puede seguir; 9) cuántos reportes negativos y positivos acumula en un periodo dado; 10) qué tanto tiempo puede aguantar sin hablar; 11) qué materiales usa para hacer algo; 12) cómo resuelve sus problemas personales, etc. En otras palabras, podemos evaluar todo tipo de comportamiento. Lo que precisamos para esto son ciertos criterios que debemos especificar previamente, esto es, debemos tomar ciertas decisiones respecto al para qué, cuándo, qué y cómo hacerlo.

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

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

a) Pinta un cubo; b) Expón la clase; c) A partir de la señal empieza a correr; d) Realiza las siguientes operaciones en tu cuaderno; e) Dame 3 ejemplos de climas diferentes; f) Lee el siguiente párrafo para que me digas cuál es el personaje principal; g) Ensarta todas estas cuentas en el hilo que tienes en la mano; h) Tira la pelota 5 veces tratando de encestarla; i) Platícame lo que sepas de Cristóbal Colon; j) Para mañana trae un resumen de las páginas 20 y 21 de tu libro de Español. Como puede considerarse, todas estas preguntas (instrucciones) suponen que la alumna realizará la actividad correspondiente.

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

a) Pintara un cubo; b) Expusiera la clase; c) Corriera a partir de la señal; d) Realizara las operaciones que le dieron; e) Dijera 3 ejemplos de climas; f) Leyera el párrafo y dijera cuál es el personaje principal; g) Ensartara las cuentas en el hilo; h) Tirara la pelota 5 veces hacia el aro; i) Platicara lo que supiera de Cristóbal Colón; y, j) Trajese el resumen al día siguiente.

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

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

¿Evaluación congruente con metas formativas?

¿Para qué se desea evaluar? Puede parecer extraño que se haga esta pregunta pues la respuesta también parece obvia: queremos saber en qué grado los alumnos aprendieron algo que enseñamos. Sin embargo, esta respuesta es parcial ya que está centrada exclusivamente en los alumnos y en los contenidos de la enseñanza. Si bien la evaluación puede estar referida a los métodos empleados por la profesora, a las condiciones en que ocurrió y a la institución misma, debemos llamar la atención sobre un factor que muchas veces es soslayado en el momento de decidir los métodos y periodos de evaluación.

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

¿Quién elabora la respuesta?

1. La alumna produce la respuesta

En este primer caso, se le pide a la educanda una respuesta sin darle ningún otro indicio o ayuda. Un ejemplo de esto es cuando simplemente le preguntamos: *¿Cuál es tu nombre?; ¿Qué son los modificadores?; Define el*

movimiento de translación; Corre hasta el árbol; Escribe dos ejemplos de números naturales; ¿Cuál es la era paleozoica?; etc. Lo que esperamos es que la alumna pueda contestar en forma completamente independiente tal pregunta, sin necesidad de ayuda por parte de la profesora.

Es un error por parte de la profesora ayudarle a la alumna diciéndole, por ejemplo: "Acuérdate que eso lo vimos el martes pasado"; "¿No te acuerdas que cuando vimos eso nos pusimos a contar de dos en dos?"; "Acuérdate que lo vimos en el tema de agricultura", etc.

La regla básica a seguir en este caso es:

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

2. La alumna selecciona la respuesta

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

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

¿Qué tanto debo restringir?

1. *Informal*

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

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

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

Como puede verse, la evaluación es informal puesto no requirió de un silencio absoluto, que no se comunicaran las respuestas en voz alta, no se

pidió previamente a la alumna que repasara o estudiara lo visto en clase, etc. En todo caso, lo que es importante es que se informe a la alumna si acreditó o no el objetivo.

2. *Formal*

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

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

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

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

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

1. ***Evaluación informal.*** No requiere de gran control y son muy útiles para evaluar el aprendizaje cotidiano. Su resultado nos indica qué se aprendió respecto a un objetivo específico. Es una forma de evaluar continuamente la constancia y atención de los alumnos en las clases diarias.

2. ***Evaluación formal.*** Altamente controladas sirven para evaluar numerosos objetivos. Estas son las evaluaciones que se hacen periódicamente por unidad, mes, bimestre, etc. Su resultado

nos indica en qué grado el alumno recuerda lo revisado en un periodo relativamente largo.

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

Coherencia y claridad de las preguntas

1. Coherencia con los objetivos

¿Qué preguntas voy a hacer? Esto se pregunta la profesora siempre que va a elaborar una evaluación.

A veces esta actividad se torna difícil, sobre todo cuando se trata de una evaluación formal ya que van aparejadas otras dos interrogantes: ¿Qué lo más importante de todo lo visto en clase? y ¿cuántas preguntas deben hacerse: 5, 10, 15, 20? Revisemos estas dos cuestiones.

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

Por ejemplo, el objetivo puede decir: "Definir cuál es la forma de la Tierra y qué nombre recibe"

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

“¿Cuál es la forma de la Tierra?” y
“¿Qué nombre recibe la Tierra por la forma que tiene?”

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

“¿Porqué la Tierra es redonda?”

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

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

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

Nuestra sugerencia es que debemos proceder a revisar el programa y derivar de los objetivos las preguntas pertinentes y relevantes a los mismos. Al término de esto, debemos calcular si un alumno **promedio** podrá resolver todas las preguntas en el tiempo que daremos para esto. Ese será nuestro

parámetro y así el número de preguntas puede ser 7, 13, 25, 31,...etc. ¡Esto es lo menos importante!

2. Claridad de las preguntas

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

a) *La pregunta es confusa ya que está mal construida, sintácticamente hablando.* Por ejemplo imaginemos que en una evaluación aparecen las siguientes preguntas:

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

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

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

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

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

El contexto sobreentendido puede ocurrir fácilmente ya que cuando la profesora elabora sus preguntas, ella está pensando en todo lo revisado o bien tiene a la vista el programa, el libro o ambos materiales pero es obvio que todo esto no estará presente para el alumno durante la evaluación. Así, por

ejemplo, supongamos que la profesora de nuestro ejemplo estaba revisando el Módulo sobre Evaluación y en ese momento consideró que una buena pregunta era aquella en la que se cuestionaran las decisiones y soluciones con *respecto a la evaluación*. La pregunta resultante bien pudiera ser la que se anotó más arriba, pero como se puede observar, la redacción de la misma no dice exactamente eso: "con respecto a la evaluación".

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

Consideremos otro ejemplo.

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

Continúe leyendo sólo hasta que haya pensado una posible respuesta.

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

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

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

En resumen, podemos considerar que una buena pregunta es aquella que una alumna promedio (con aprendizaje regular) puede contestar sin preguntarnos nada con respecto a la pregunta misma. Si se trata de una alumna que no estudió lo suficiente o bien, que no ha aprendido lo que

pretendimos enseñarle, con sus preguntas puede estar buscando que nosotros le digamos la respuesta aun cuando la pregunta sea clara.

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

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

Modos de la evaluación

1. Modo escrito

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

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

Si se reflexiona sobre esto encontraremos que gran parte de la educación transcurre en forma oral y como escucha, pero rara vez en forma escrita. Por tanto, la práctica de la escritura en las aulas es casi nula ¡y la

mayoría de las evaluaciones, cuando el alumno ya sabe escribir, requieren de respuestas escritas! Esto, es un tanto injusto.

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

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

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

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

Hasta aquí nos hemos referido principalmente a la evaluación conocida como *examen o prueba* pero ésta es sólo una forma de las que están a la mano. Las otras se describen a continuación.

Reporte de Investigación

Los reportes de investigación constituyen la parte final de una serie de acciones que constituyen una búsqueda de información sobre un tema determinado. En este tipo de trabajos destacan 4 aspectos entre otros:

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

Reporte de práctica

En estos reportes, a diferencia de los anteriores, la alumna no busca información pues en este caso su reporte debe ser una *reseña, síntesis o interpretación* de algo que ella presencié (práctica de laboratorio, visita guiada a lugares diversos, actividad extraescolar, etc.). Los cuatro aspectos mencionados para los reportes de investigación también son válidos para el reporte, pero el de contenido varía un poco, ya que aquí debe incluir una descripción o interpretación de lo observado. El contenido debe estar integrado por un criterio que casi siempre es cronológico.

2. Modalidad oral

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

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

- a) Se debe definir de antemano qué preguntas se van a hacer y cuántas. Muchas veces, en las evaluaciones orales, la profesora realiza las preguntas que en ese momento "se le vienen a la cabeza" y se corre el riesgo de hacer preguntas con dificultad muy variada, dependiendo de la alumna que se trate ya sea para ayudarla o para constatar que no sabe.

b) Por lo anterior, se requiere que la profesora tenga a la vista las preguntas y los criterios de cada respuesta. De esta forma podría verificar si la alumna contestó satisfactoriamente o no cada pregunta. Por tanto debe hacerse uso de una hoja en la cual se vayan anotando los aciertos y los errores ya que muchas veces al finalizar el examen, la profesora en ese momento determina la calificación de la alumna con base en un criterio personal y muy general.

c) Dado que la evaluación se practica oralmente, al final no existe una forma de comprobación, de corrección o información a la alumna de cuáles fueron los aciertos y los errores. Para esto puede recurrirse a la grabación que puede ser muy útil para otros fines didácticos. Además, si se procede de acuerdo a los dos incisos anteriores, se estarán eliminando en forma muy efectiva los obstáculos de este tipo de evaluaciones.

d) La profesora puede ayudar muy fácilmente a la alumna con lo cual se contamina el resultado. Dado que la prueba es oral, la profesora está escuchando a la alumna en el momento mismo en que ésta dice su respuesta y ante esto, la profesora puede estar asintiendo con la cabeza, fruncir el ceño, abrir mucho los ojos, sonreír o bien interviniendo con frases tales como: ¿segura? "fíjate bien", "no, no, a ver, repítelo" etc. Todas estas señales son detectadas por la alumna y es con base en ellas que finalmente puede contestar, cuando lo que debiera ocurrir es que ella contestara con base en su propio conocimiento. En este tipo de evaluaciones, cabe el riesgo de que lo evaluado se refiera a si la alumna sabe distinguir o no, las señales que la profesora le brinda.

En este caso, como todos los anteriores, la profesora debe ser una simple observadora imparcial, sin importar quién sea la alumna que se está evaluando en ese momento.

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

Conferencia

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

1. Definición

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

2. Duración

Parámetros

- a) Exposición breve. Con duración máxima de 3 a 12 minutos.
- b) Exposición resumida. Esta debe ser realizada en un intervalo de 5 a 10 minutos.
- c) Tiempo libre. El tiempo máximo de exposición debe ser ubicado entre los 25 y los 30 minutos.

3. Contacto visual con los asistentes

Parámetro

Este caso también es único: debe verse a los asistentes. no importa el grado en el que se esté impartiendo la conferencia.

4. Apoyo en materiales para la exposición

Parámetro

La exposición debe estar basada en el material que se haya elaborado.

5. Desplazamiento ante el grupo

Parámetro

Movimiento frente al grupo frente al área del pizarrón, a lo largo de la parte frontal del pizarrón de acuerdo a la temática o bien haciendo alusión a los pasos que implique la exposición.

6. *Postura*

Parámetro

Controlar las manos mientras se habla. Puede ser con las manos adelante o detrás.

7. *Voz*

Parámetros

Intensidad (¿Qué tan fuerte habla?)

Dicción (¿Qué tan clara es la pronunciación de lo que dice?)

Modulación (¿Cambia de intensidad y entonación para enfatizar, admirar, preguntar, etc.?)

Pausación (Rapidez con la que se expone)

8. *Secuencia*

Seguir el orden de los materiales elaborados.

9. *Técnica expositiva*

Memorización con apoyo en materiales elaborados.

Leída, modulando la voz y viendo alternadamente a los escuchas (como ocurre en los noticieros televisados).

Plática, cuidándose los parámetros definidos para la voz.

Didáctica. En este caso debe cuidarse que el conferencista base su exposición en el entendimiento de los escuchas.

10. *Señalar fuentes consultadas*

Este aspecto puede ser cubierto mostrando el libro o material en el que se apoyo para exponer. Decir el nombre de los libros y de ser posible mostrarlos. Decir el nombre del libro y autor, editorial (si se trata de revistas, debe señalar el número consultado).

11. *Planeación y avance de la Conferencia*

Presentar el material a exponer días antes de su realización.

12. Autoevaluación

Al final de la conferencia el alumno debe autoevaluarse en cada uno de los aspectos que le corresponda de acuerdo al grado y nivel escolar al que pertenece.

Asamblea Escolar

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

1. *Argumentación del propio punto de vista*

La discusión debe ir dirigida (por el Presidente de la AG) en la siguiente secuencia:

a) Análisis de la situación

Causas (porqué creen que...)

Manifestación de la situación actual (qué es lo que ocurre?)

b) Proposición y consecuencias de la misma

(propongo... Y de realizarse...)

c) Votación

2. *Respeto al orden del día*

Las participaciones, cuales fueren, deben restringirse al orden del día.

3. *El "Seguimiento de acuerdos"*

Debe considerarse centralmente, ya que implica el seguimiento de los acuerdos que hayan sido tomados con anterioridad.

4. *Proposición (sugerencia)*

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

1. Posteriores al análisis que se ha hecho grupalmente
2. En forma escrita (siempre que exista la habilidad para hacer lo de esta forma) y con nombre.

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

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

Complejidad de las preguntas y respuestas

Mientras algunas personas prefieren que se les evalúe oralmente, otras encuentran más aceptable la forma escrita. El porqué de su preferencia

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

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

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

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

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

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

b) *Cuando una persona habla es ella misma la que estructura el lenguaje a diferencia de cuando se lee algo pues generalmente, lo que se lee fue producido por otra persona.*

c) *El lenguaje escrito es mínimamente ejercitado en nuestra sociedad actual por lo que tenemos menor práctica en ello, además de que los*

errores que cometemos son más fáciles de detectar puesto que lo escrito puede ser revisado una y otra vez.

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

1. Ejemplos

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

2. Definiciones

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

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

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

La pregunta "3" aunque también puede ser ubicada aquí es diferente ya que no sólo requiere que la alumna diga o escriba cuáles son las causas de la explosión demográfica, sino que tiene que explicarlas, es decir, mencionar en qué consisten y esto posiblemente requiera hacer uso de las definiciones de cada una de las causas.

3. Consideraciones

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

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

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

4. Reflexiones

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

La diferencia con todos los casos anteriores es que la alumna describió, explicó, definió, etc. hechos en los cuales ella es una mera espectadora, pero en este último caso de la pregunta 7, ella tendrá que hablar

como si fuera una espectadora de ella misma y para hacerlo, en primer lugar debió de darse cuenta de cómo realizaba la actividad y posteriormente *reflexionar* sobre esto. Desgraciadamente este tipo de preguntas casi siempre son eliminadas de un examen pues se consideran como superfluas, vagas, irrelevantes, etc. Pero si lo que deseamos es evaluar el grado de complejidad lingüística que la alumna ha desarrollado, se tornan importantes. Curiosamente este tipo de preguntas son muy apreciadas en el campo de las artes ya que un profesor puede preguntar “¿Cómo te sentiste al escuchar la Fuga en Re Menor de Bach? o ¿Sientes la frialdad de la pintura de Felguerez?”, en cuyos casos las respuestas muy posiblemente forman parte de un entrenamiento específico.

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

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

Normas técnicas para la elaboración de preguntas

Estas normas técnicas son recomendables ya que evitan muchos problemas durante la evaluación o bien a la hora de valorar los resultados. Las normas han sido ordenadas de acuerdo a una cronología: Fase Preparatoria; Elaboración; Aplicación; Valoración e; Informe de Resultados.

Preparación

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

Elaboración

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

1. Preguntas Abiertas

Haga explícito el contexto al que se refiere la pregunta.

Verifique el nivel de complejidad con el que se enseñó.

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

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

“¿Cuáles son las cuatro partes de la planta?”

Formule una sola pregunta en cada ocasión.

Por ejemplo, debe evitarse:

“¿Cómo se identifica al sujeto de la oración y cuántas clases hay?”

“Escriba dos oraciones y subraye el sujeto”

Deben formularse de la siguiente manera:

“¿Cómo se identifica el sujeto de la oración?”

“¿Cuáles son las dos clases de sujeto?”

“Escriba dos oraciones.”

“Subraye el sujeto de las oraciones escritas”.

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

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

“7. ¿Cuáles son los 4 tipos de rocas?”

“8. Escribe dos ejemplos de rocas metamórficas.”

Deben formularse de otra manera, por ejemplo:

“7. ¿Cuáles son los 4 tipos de rocas?”

“8. Escribe un ejemplo de cada tipo de rocas.”

La pregunta debe ser redactada en forma clara y breve.

Por ejemplo, debe evitarse:

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

Debe formularse, por ejemplo:

“¿Quién fue Napoleón Bonaparte?”

Deje un espacio razonablemente adecuado para que la alumna anote su respuesta completa.

Recuerde que generalmente la letra de la alumna de grados inferiores es de gran tamaño. Esto es importante pues ante la falta de espacio, la alumna puede unir respuestas diferentes o bien, hacerla dudar de lo apropiado de la respuesta.

Ejemplo a evitar:

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

Ejemplo a formular:

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

2. Preguntas de Opción Múltiple

Preferentemente haga uso sólo de tres opciones.

Ejemplos a evitar:

Es un número natural

a) 1/2 b) 2

Es un número natural

a) -4 b) ¼ c) 7 d) 12.00

Ejemplo a formular:

Es un número natural

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

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

Ejemplo a Evitar:

La fricción produce energía

a) calorífica b) químicas c) eléctrica

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

A Josefa Ortiz de Domínguez se le conoce como:

a) La Libertadora b) Fundador c) Corregidora

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

El agua potable es aquella que puede:

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

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

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

Ejemplos a evitar:

Colombia es un país que está en:

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

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

Son elementos del suelo:

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

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

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

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

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

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

Ejemplos a formular:

La capital de Michoacán es:
a) Chilpancingo b) Jalisco c) Morelia

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

Cuide que sus preguntas siempre estén en modo afirmativo.

Ejemplo a evitar:

Indica cuál de las de las opciones no es un ser vivo:
a) Hormiga b) Papel c) Planta

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

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

Ejemplo a evitar:

La Revolución Mexicana se inicio en el año:
a) 1948 b) 1910 c) 1917

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

a) 1910 b) 1917 c) 1948
 Cuando la altura de un lugar es mayor con respecto al nivel del mar, la presión atmosférica:
 a) Aumenta b) Disminuye c) Es igual

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

a) Aumenta b) Es igual c) Disminuye
 La suma algebraica $(7) - (-4) + (5)$ es igual a:
 a) 8 b) -8 c) 16

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

Ejemplo a formular:

Fue el presidente mexicano que expropió el petróleo:
 a) Calles b) Cárdenas c) Carranza

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

a) Carranza b) Cárdenas c) Calles

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

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

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

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

3. Columnas a relacionar

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

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

En una de las dos columnas anote una o dos opciones más (de hecho no son opciones, son <i>distractores</i>).

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

4. Evaluaciones Orales

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

5. Evaluaciones de ejecuciones diversas (lectura, exposiciones frente a grupo, demostraciones, etc.)

En este caso deben definirse cuáles son las características que se van a evaluar en la alumna. Es muy importante que la alumna sepa de antemano cuáles son esos aspectos ya que de otra forma, se podrá prestar a muchas confusiones y discusiones entre la profesora y la alumna.

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

Aplicación

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

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

Valoración

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

La guía puede tener otros usos benéficos como es el que con ella, cualquier otra persona podría calificar una evaluación o bien, puede usarse para que la alumna se autoevalúe o verifique sus propios resultados.

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

puede considerarse, esta práctica para revisar exámenes tiene el riesgo de valorarlos de manera cambiante. Esto, posiblemente genere discusiones entre los alumnos y el maestro: ¿Porqué a Jurásimo le calificó como acierto la misma respuesta que yo puse? -pregunta Tanatóforo.

Una recomendación para evitar lo anterior, es que la profesora inicie la valoración considerando las respuestas de los alumnos, dadas al mismo reactivo. Esta forma de revisión tiene al menos dos ventajas. La primera es que será más fácil mantener el mismo criterio de evaluación ante la revisión de los exámenes de todos los alumnos. Una segunda gran ventaja es que la profesora podrá darse cuenta de la frecuencia de errores, aciertos u omisiones que existen grupalmente ante cada reactivo. ¡Y esto abre otras posibilidades de reflexión a la profesora! Veamos algunas. Un reactivo que fue contestado correctamente por todos los alumnos: ¿Está mal redactado, haciendo que la respuesta correcta sea muy fácil? Si está bien redactado y se trata de un aspecto central, la profesora puede confiar en que el grupo lo aprendió. Esto le permitirá planear las siguientes actividades. De manera contraria, la profesora puede encontrar que todos o la mayor parte de los alumnos contestaron de manera equivocada otro reactivo. ¿Está mal redactado, haciendo que la respuesta correcta sea muy difícil? Si el reactivo está redactado de manera correcta, la profesora puede considerar volver a enseñar dicho objetivo.

Informe de resultados

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

(a) Preferentemente la primer persona que se debe de enterar directamente es la alumna. Posteriormente, si se considera necesario y de acuerdo al grado escolar específico, informar a los

padres o bien, si se trata de alumnas mayores, que sea la propia alumna la que notifique tales resultados a sus padres.

(b) Entregar los resultados en forma discreta, sea cual sea el resultado de la evaluación. A menos que sea el resultado obtenido por un equipo de alumnas, los resultados nunca se deben hacerse públicos ante el grupo ya que puede tener efectos negativos poco recomendables. Si el resultado es muy bajo puede originar la burla o si son muy altos, puede darse origen al desprecio por parte del grupo, a la competitividad, presunción, rechazo, etc. Ninguno de estos efectos es recomendable.

La única persona que tiene el derecho de divulgar o no tal información es la alumna misma.

Sistema de evaluación

Desde la década de los 70, como efecto de los sistemas administrativos, dio inicio una fuerte tendencia a mejorar los sistemas de evaluación existentes en la educación.

Hasta entonces, el sistema tradicional de evaluación se basaba casi exclusivamente en pruebas periódicas para verificar el rendimiento de los alumnos. Los exámenes se elaboraban principalmente mediante criterios de repetición de lo visto en clase.

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

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

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

Con base en lo anterior, el inciso *a* y *b*, inducen a considerar la categoría de "participación" en clase. El inciso *c* debería concretarse en forma tal que en las clases de geografía, lenguaje, química, etc. deberían tener formas de actividades distintas, propias de lo que se quiere aprender. Esto llevaría a la formulación de procedimientos didácticos diferenciales y que se podría complementar con trabajos de complementación en casa (tareas, reportes, etc.).

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

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

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

Nota final

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

consecuentemente, nos preocupará el ser cuidadosos en la evaluación posterior.

SECCION II: NOTAS respecto a ...

1. ¿Qué sentido tiene el uniforme escolar?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la actualidad, es común ver que los equipos de fútbol en México cambian su uniforme con cierta regularidad pero en estos casos, el criterio es publicitario. El uniforme escolar debería ser estable y, desde 1984, los alumnos de la secundaria portan el uniforme diseñado por los alumnos de ese entonces, simbolizando la permanencia de valores, objetivos e identidad institucional, cívica y nacional. Si los valores, objetivos e identidad son los mismos, entonces el uniforme debe ser el mismo y esto tiene dos sentidos. El primero es que no puede cambiarse tan fácilmente y, por otro lado, que los alumnos deben ajustarse al mismo, independientemente de su individualidad porque la actividad individual requiere de la UNIDAD grupal, institucional, civil, nacional. El uniforme (color de zapatos, tipo de camisa o blusa, etc.) debe prevalecer, dado que en este caso, yo, soy todos. ¿Se identificaría a la bandera mexicana si las franjas de color fuesen horizontales? ¿Se identificaría si el rojo es rosa y el verde fuera un verde claro? Pero, hay que enfatizarlo, estos planteamientos y necesidades no contradicen las razones iniciales para que los alumnos asistan a la escuela sin uniforme. La indumentaria no debe limitar o cancelar la posibilidad de aprender.

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

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

En el caso de que se participara en un evento interescolar, lo alumnos portaban el uniforme de la escuela pero ¿Cómo se distinguía y representaba a la escuela en los eventos deportivos? Esto llevó a definir que para la actividad de educación física y eventos deportivos, se emplearan prendas de color blanco. En 1992, los reclamos de los padres de familia para que el uniforme blanco fuera realmente blanco, siendo acorde con las razones formativas del uniforme, se adoptó como regla.

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

Por lo anterior, el concepto fundamental para el uso de uniforme seguiría siendo de tipo formativo: pertenencia a una entidad, a una institución.

2. Viejos y nuevos métodos de la educación: ¿Somos más eficientes?

Parcialmente podemos caracterizar a los viejos métodos para educar a la luz de tres reglas. Las personas que tengan más de 40 años, recordarán que los métodos escolares privilegiaban la máxima "la letra con sangre entra". Si usted tiene esa edad o la rebasa, recordará que a los zurdos se les reprimía, que las lecciones tenían que recitarse, que los padres no estaban enterados muchas veces del grado en que iban sus hijos pero, debían de ir bien. Los profesores raramente llamaban a los padres para que fueran a la escuela, mediante la máxima: ellos sabían resolver el problema dentro de su salón.

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

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

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

¿Cuántos niños y adolescentes prefieren ver un programa cultural de televisión? Todos lo preferirán, mientras están dentro de la escuela porque con ello evitan la exposición del profesor y el trabajo en el aula. Pero estando fuera de la escuela, casi ninguno los ve, casi todos prefieren cualquier otro programa que incluya algo que les interesa, divierta o informe de lo que a ellos

les interesa. Sin embargo, se afirma de manera constante que el uso de los medios es necesario para mejorar la educación. ¿Sobre qué bases se afirma esto?

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

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

3. ¿Cuál es el papel del profesor ante la religión, los partidos políticos, y los valores morales en la educación básica?

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

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

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

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

Pedir cualquiera de las razones anteriores se antoja inaudito. Y en todos los casos se pueden considerar aspectos que pueden tener una respuesta razonada, proporcionada por el conocimiento científico o

tecnológico que se pretende enseñar en diversos programas escolares. Sin embargo, ¿Qué ocurre cuando un profesor habla de religión, partidos políticos o valores morales a sus alumnos de preescolar?

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

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

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

4. Las cuentas de vidrio en la educación actual

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

Hemos visto cómo se ofertan sesiones, conferencias, seminarios, cursos, pláticas, diplomados y hasta carreras universitarias cuyo trasfondo sigue siendo el mismo: ofrecer cuentas de vidrio a cambio del dinero de quien cae en su hechizo.

Las cuentas de vidrio se ofrecen para lograr el desarrollo personal, emocional, intelectual, social, moral, físico y hasta económico. Algunos ejemplos los encontramos en las ofertas con cierto revestimiento de conocimientos actualizados, científicos, secretos, que vienen con el membrete de metafísica, dianética, cienciología, dimensiones del aprendizaje, análisis transaccional, inteligencia emocional, terapia racional emotiva, terapia gestaltista, programación neurolingüística, desarrollo personal, constelaciones, todo tipo de terapias (delfinoterapia, aromaterapia, musicoterapia, equinoterapia, etc.), todo tipo de autos (autoconocimiento, autocontrol, autoimagen, autoconcepto, autoestima, autoconscientización) y muchos más, que seguramente aparecerán en los años próximos ante la ingenuidad de la población, la astucia de personas sin escrúpulos ni formación y, desafortunadamente, ante el incipiente y pobre desarrollo de la Psicología.

Afortunadamente, algunas pocas escuelas se han mantenido al margen de todas esas modas y con ello han podido preservar los fundamentos que les dieron origen. Las tentaciones han sido muchas dados los “maravillosos” resultados de tales promociones. Las críticas a las autoridades o a los psicólogos de la escuela respectiva por su “cerrazón”, al no aceptar tan

obvios beneficios, han sido muchas. Pero ésa es una de las cualidades de una gran escuela: posee de manera clara sus propias bases teóricas.

Lo anterior nos lleva a tomar en cuenta que toda escuela tiene (o debería tener) establecidos al menos tres marcos de referencia: social, pedagógico y psicológico. A manera de ilustración, consideremos el siguiente caso de una escuela establecida en el estado de Sinaloa hace más de 30 años.

El **modelo social** de una escuela se concreta por ejemplo, en tres aspectos muy claros: proporciona una educación laica, mixta y apartidista. En menor o mayor medida, estos aspectos matizaron a las escuelas denominadas "activas". Laica quiere decir respetuosa de cualquier ideología religiosa. Esto significa que no favorece a ninguna ideología, y tampoco va en contra de ninguna. En la década de los 70 del siglo pasado, casi no existían escuelas particulares que fueran mixtas. Las escuelas que lo hicieron tuvieron un gran reto y los resultados que se han tenido, en general han sido altamente satisfactorios. El apartidismo se concibe de la misma manera que el laicismo: a favor de nadie, en contra de nadie, en tanto que no es terreno de la educación básica.

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

El **modelo psicológico** es el relativo a la Psicología conductual (conocido también como análisis experimental de la conducta, conductismo o análisis de la conducta) que estudia el desarrollo del comportamiento humano y pretende dar una explicación científica a cualquier aspecto del comportamiento humano. Esto permite que la escuela tenga dos grandes características, difíciles de encontrar casi en cualquier escuela, de cualquier nivel. La primera es que la teoría que subyace a los procedimientos escolares

corresponde al marco teórico adoptado. De esta forma, se pueden generar muchos programas y procedimientos que sean coherentes entre sí. Por ejemplo, un programa de inducción en estimulación temprana, un programa para el aprendizaje de la lectura (Varela, en prensa) y su promoción, un programa de autonomía gradual del alumno ante la institución, un plan didáctico, el contenido de los reglamentos escolares, un programa de biblioteca, múltiples procedimientos practicados ordinariamente en clases, entre muchos otros.

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

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

5. La educación física y deportiva: ¿por qué son importantes?

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

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

- a) La mujer y el hombre, aptos físicamente, tienen menor riesgo de graves enfermedades. Si no nos cree, consulte a su médico.
- b) Una persona, sea mujer u hombre, que en la secundaria sabe jugar bien algún deporte, es seguido por sus compañeros. Puede ser una líder, un

líder, siempre que desarrolle otro tipo de habilidades y valores eminentemente sociales.

- c) La falta de actividad motriz lleva a la falta de aptitud y viceversa. En general, tal falta de aptitud genera sedentarismo y con ello, el adolescente es una presa más fácil de los modernos “pasatiempos” como ver televisión, jugar al playstation, estar frente a la computadora durante muchas horas, que, entre otras cosas, puede conducir fácilmente a la obesidad.
- d) Rodar sobre uno mismo, caminar sobre una barda estrecha, seguir el ritmo de una melodía con el cuerpo o con las manos, subir una cuesta en determinado tiempo, girar sobre uno mismo estando de pie sin caerse, lanzar un objeto con cierta dirección y velocidad, golpear algo con el pie con dirección y fuerza, mientras se conserva el equilibrio y se observa alrededor, son habilidades corporales sumamente complejas que favorecen un sano desarrollo físico y pueden permitir un desarrollo intelectual de manera integral.

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

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

¿Sabes el nombre del profesor que le da clases de educación física a tu hija, a tu hijo?, ¿Cuántas veces has platicado con él en los últimos dos meses? ¿Cuántas veces platicaste con él en el periodo pasado?, ¿Favoreces la actividad física cotidiana de tu hija, de tu hijo en casa o en los fines de semana?

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

6. La importancia de la enseñanza de los valores: responsabilidad compartida

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

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

¿Es reciente esta carencia y abandono de los valores?

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

Una tercer pregunta: ¿quién ha perdido los valores? Decir que se han perdido, estrictamente quiere decir que ya se tenían. Obviamente, sólo los puede perder quien los tuvo, pero sería un absurdo lógico el responder esta pregunta en el caso de que nunca se hayan tenido.

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

En este escrito, pretendemos dar respuesta centralmente a estas cuatro preguntas que nos afligen y con las cuales, a veces atormentamos a otros. Para esto haremos un breve esbozo de la problemática y expresar lo más claramente, cuál es la vía educativa, en la que una escuela activa forma a sus alumnos, congruente con los principios que le dan apoyo.

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

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

Las personas que tienen más de 40 años pueden constatar que difícilmente oyeron esta queja de manera tan frecuente, cuando eran jóvenes. Con seguridad, casi nunca la oyeron cuando fueron niños. Mediante esta sencilla consideración, podremos empezar a identificar que los problemas de variación, distorsión o pérdida de los valores, data de los años 60 ó 70. Es un hecho de que antes de esas décadas, si existía el reclamo por los valores perdidos, no era generalizado, no era tan frecuente, no era el pan de todos los días.

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

Los jóvenes que tienen 15 años de edad, consideran las siguientes realidades psicosociales: La televisión en blanco y negro es tan primitiva como el cine mudo; Sólo ha existido un Papa en el mundo; ¿Guerra Fría? Debe haber sido un conflicto en Alaska; Las letras URSS no significan nada. ¿O sí?; Lo verdaderamente preocupante sobre la Guerra del Golfo Pérsico era que interrumpían las caricaturas para transmitir los reportes del conflicto; ¿Cómo

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

que cuantas Alemanias han existido? ¿Pues nada más una, o qué, hay dos Méxicos?; Tianamen es tan "actual" como Tlatelolco 68; Siempre ha existido el SIDA; Siempre ha existido la telefonía celular. Siempre han existido los CD y ¿qué es un LP?; ¿Qué quiere decir mi mamá cuando me dice que parezco disco rayado?; ¿Qué es un Atari y un Pac-Man?; Los efectos especiales de Star Wars son medio chafas, ¿no?;

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

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

2. ¿Qué son los valores?

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

Un ejemplo. Es posible que las personas mayores de 40 años puedan tener valores distintos a los que tenían sus abuelos en la época de la revolución. Una gran parte de los padres de familia de hoy procuran o están preocupados por atender a sus hijos más tiempo y de múltiples formas,

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

¿Esta práctica asociada al amor y cuidado paternal de atender a los hijos, siempre ha ocurrido de esta forma? Vayamos a épocas anteriores. Es un hecho histórico que sólo a partir del siglo XVII, los padres de familia y adultos, empezaron a poner atención a los infantes, como parte de una actitud inusitada hasta ese entonces. Esto, que está descrito por Rousseau (1762), es uno de los precedentes de la Revolución Francesa cuyo efecto tardó mucho en poder cambiar esta práctica de atender a los hijos. Los tiempos han cambiado, las condiciones también y con ello, posiblemente los criterios para educar. Así, posiblemente, lo que fue un valor antes, ahora no lo sea o lo sea de manera distinta. Y puede ser que lo que ahora es un valor, antes no lo haya sido. Apuntemos que lo que parecen ser los valores hoy en día, pudieron haber sido diferentes en otras épocas. O, en todo caso, que los valores pudiendo ser los mismos en épocas diferentes y distantes, posiblemente se refieran a aspectos concretos muy distintos o ¿no es cierto que hasta hace 20 años, nadie tenía el problema de que los hijos de secundaria saliesen a una fiesta después de las 10 de la noche? ¿Cuántos lugares cerraban después de las 10 de la noche en la mayor parte de las ciudades de México?

3. *¿Quién ha perdido los valores?*

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

Lo político. Durante de los años de los 60 y de los 70, los cambios mundiales de modelos económicos y políticos dieron lugar a resquebrajamientos en muchas acciones cotidianas. El ajuste a las nuevas condiciones ha sido tortuoso, errático, largo, muy largo y ha permitido que se incrementen las prácticas matizadas por la corrupción, la prepotencia, el atentado contra los derechos humanos. Aunque esto ha existido desde épocas antiguas, en nuestros días es cotidiano o al menos, parece serlo, dada la rapidez y eficacia de los servicios informativos. Debido a los cambios iniciados en la década de los 70, las personas menores de 30 años sólo han vivido en época de crisis económica, social y política. Los mayores de 40 años, también vivieron épocas de crisis nacionales y mundiales posteriores a la II Guerra Mundial, cuando eran niños y es posible que en México ni las recuerden por el poco efecto que esto tuvo en sus vidas cotidianas. La mayor parte de las crisis fueron de índole más personal o en relación al círculo en el cual se desarrollaron.

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

Lo familiar. Para la mayoría de las personas mayores de 50 años, la familia era sagrada. ¿Lo es hoy en día para los menores de 20 años? El hoy famoso reencuentro de los padres con los hijos después de que éstos han cumplido los 30 años, existió en menor medida en las personas que tienen más de 50 años. Usualmente, antes no se rompía con la familia y mucho menos con los padres. Eso estaba fuera de las perspectivas de la gran

mayoría. Desafortunadamente, hoy es usual que esto ocurra. ¿A qué valores respondía la acción de los padres y de los hijos en épocas anteriores? ¿A qué valores responde la actual actitud de los padres y la de sus hijos creados a partir de los 70? ¿Quiénes o qué ha promovido o aceptado inconscientemente estos cambios en las prácticas de nosotros los educadores?

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

Interacción casa-escuela. La educación, al igual que cualquier institución, ha tenido problemas desde su mismo inicio, sea la que se imparte en el hogar o en las instituciones dedicadas a ello. De cualquier manera, socialmente se espera que los responsables de las instituciones tengan una mejor preparación profesional para afrontar los problemas que surgen con la formación de sus alumnos. Los padres, desafortunadamente, algunas veces se conforman con el conocimiento de lo empírico para educar, esto es, haciendo uso de lo que a ellos les sucedió (o tomando como ejemplo a amistades cercanas) y que ahora desean o rechazan consciente o inconscientemente

como prácticas para sus hijos. A nivel nacional, proporcionalmente son escasos los padres de familia que se preocupan por su formación profesional como tales y es aún menor el número de los que llegan a emprender acciones concretas y asesoradas por profesionales, tendientes a su formación como educadores. La creencia social es que no se requiere formación alguna para ser padre, pero para ser profesional de la educación (profesor), se requiere necesariamente. En consecuencia, a los padres no se les paga por ser tales (además ¿quién les pagaría?) y a los profesores sí. Los padres desarrollan una actividad social, legítima e inalienable; los profesores ejercitan una profesión por la cual se les paga. *Socialmente*, los errores de los padres pueden y deben entenderse y justificarse. *Profesionalmente* los errores de los profesores, deben sancionarse. En esto está implícito el valor de que los padres son insustituibles, los profesores sí lo somos. Podemos definir que la familia es una institución social y la escuela es una institución socio-profesional. En este sentido, los requisitos que existen para la formación en cualquiera de ellas son diferentes, pero muchas veces se ignora esta condición y lo que es válido para una, se cree pertinente para la otra, sin que exista correspondencia. Esto ha derivado en distintos errores que denotan una pérdida o falta de valores.

Por parte de los profesores la pérdida, relajamiento o distorsión de valores se identifica a partir de su falta, escasa o falsa formación profesional, otorgada por las instituciones educativas. Por parte de los padres de familia, en términos generales se concreta en la falta, escasa o falsa atención social formativa hacia sus hijos. Los padres critican las acciones u omisiones de los profesores ante sus hijos y en reuniones sociales. Los profesores critican entre ellos la acción de los padres y también en sus reuniones sociales. ¿Los educadores -padres de familia y profesores- se critican entre sí y no existe confianza entre ellos? Los dos casos son graves. El resultado de esto puede ser que los hijos, que son a su vez alumnos, se muestren irrespetuosos, rebeldes, independientes, intolerantes, demandadores, críticos de otros sin capacidad de autocrítica, pero receptores y demandantes de cualquier

beneficio que pueda emanar de los padres y de los profesores, sea o no justificable. La falta de congruencia que tenemos los padres y profesores es consistente y su efecto en los hijos-alumnos, es notable. Ambos educadores -padres de familia y profesores- practicamos de manera informal, laxa, o incorrecta los valores y eso deviene en una formación deficiente y desvalorizada de los niños y jóvenes. Pareciera ser que cada institución -la familia o la escuela-, desea prevalecer por encima de la otra, criticándose y sin entender que son complementarias: *las escuelas dependen de los padres y éstos dependen de la escuelas*, y esta acción debe desarrollarse fundamentalmente en la confianza y respeto mutuo. Los hijos-alumnos, deberían depender de los padres-profesores y no al revés, como ocurre en algunos casos donde el hijo-alumno es el que regula las acciones de ambos. Así, los valores relativos a la tolerancia, comprensión, solidaridad, respeto, honestidad, confianza, entre muchos otros, en la práctica cotidiana son desdeñados por nosotros, los educadores, seamos profesores o padres de familia.

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

4. ¿A quién le corresponde enseñar los valores?

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

Sea cual sea la opinión, convicción, argumento, conocimiento o creencia respecto a la responsabilidad de la enseñanza de los valores, preguntémosnos cuál es la programación diaria de la televisión, la información que destacan los periódicos, las revistas, la internet y demás medios de información y entretenimiento en general a los que nuestros hijos pueden tener acceso cotidiano y durante intervalos considerables. Considérese la frecuencia e importancia que los medios dan respecto a muertes violentas, a la crítica (fundamentada o no) de diferentes autoridades, a la realización de delitos por personas de muy diferentes estratos sociales, a actos de corrupción, a los secuestros, a las actividades del narcotráfico, a los conflictos raciales, escándalos (como los largamente protagonizados por Jesse Owen y Bill Clinton), entre muchos otros. Y ahora, preguntémosnos ¿En qué lugar tienen los niños y jóvenes acceso a esta información y a estos medios? ¿En la casa, en la calle, en la casa de alguna amistad o en la *escuela*? En este momento debemos puntualizar algunos aspectos.

1) El niño y el adolescente tienen acceso a la difusión (que a veces parece ser una apología) sobre estos aspectos que le dan gran importancia a lo negativo, primordialmente fuera de la escuela, sea la que sea en la que estén estudiando.

2) En la escuela, una actividad desarrollada como Comentario de Noticias, explícitamente debe proscribir la nota roja.

3) En la escuela, el acceso a tales noticias sólo se da a través de las pláticas entre alumnos, quienes han tenido contacto con dicha información, *fuera* de la escuela. Los profesores difícilmente enfocan cotidianamente su

clase en este tipo de información y si lo llegan a hacer es precisamente para resaltar lo negativo de tales acciones.

4) El horario de los alumnos en las escuelas está debidamente programado. ¿Cuál es el horario que establecen los padres de familia para las actividades sus hijos en casa? ¿Existe supervisión y atención por parte de algún adulto en casa durante esos largos periodos? ¿El adulto es usted, su cónyuge o alguna persona en la que puede confiar en su criterio formativo?

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

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

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

5. ¿Mediante qué métodos se deben enseñar los valores?

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

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

Por tanto, siguiendo la lógica tradicional, sería de esperar que todas las escuelas que imparten una asignatura de valores deberían tener alumnos que se comportan sólo de acuerdo a tales lecciones y valores o, que por lo menos, los alumnos se comportan de manera totalmente diferente que

aquellos a los que *no* se les impartió dicho curso. Sin lugar a dudas, afirmamos que esta “gran” diferencia es que los alumnos que recibieron el curso formal, aprobaron dicho curso, mientras que los que no lo recibieron, podrían reprobado el examen de dicha asignatura. ¿En la vida cotidiana los dos tipos de alumnos son diferentes? Sí, si pueden ser diferentes pero no necesariamente debido al curso que han recibido.

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

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

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

manera que el educador no actúe formativamente. O acaso ¿ser más despierto implica poder faltar el respeto a los profesores y padres?

2) Los valores, en general se refieren al respeto que se **debe** tener en relación a uno mismo y a los demás. La vida en sociedad, lo demanda en bien de nosotros mismos y, en consecuencia de la sociedad en general. Es incongruente requerir el establecimiento de un valor para los demás, mientras que, para quien lo reclama, no lo sea.

3) La niñez y la juventud dependen formativamente de quienes ahora deberíamos ser responsables de su educación. Ellos están en proceso de formación por lo cual no se les puede pedir que de manera espontánea se comporten como nosotros lo hacemos. Hay que enseñarlos y esto es una labor cotidiana. Esto es algo que no se puede enseñar, por ejemplo, cada lunes y jueves de 10 a 11 ó de 5 a 6 pm, durante la “clase de valores”.

4) Indicar que la escuela es *la responsable* de educar los valores, es una actitud cómoda, descomprometida e irresponsable de los padres de familia. Argumentar que los padres de familia son los *únicos responsables* de la formación de valores, peca de la misma forma. Los educadores actuales somos los profesores y los padres de familia, al igual que ocurrió con nuestros padres y abuelos. La diferencia radica en que ellos, bien o mal, eran más claros, directos y actuaban acordes a su autoridad responsable. ¿Nuestra forma de actuar como formadores, ante los niños, adolescentes y jóvenes, tiene estas características? Enfatizamos que con esto **no** se pretende, ni se está recomendando el regresar a la antigua educación autoritaria, sino más bien, el reconsiderar si los formadores no hemos perdido (o nunca hemos tenido) la claridad de que la responsabilidad para formar es de nosotros y eso implica a todas luces una dirección razonada nuestra parte.

5) Un gran problema de las escuelas es que han “asignaturizado” el conocimiento, lo cual genera más problemas que ventajas (véanse por ejemplo las críticas de Illich, 1970 y Goodman, 1964). El conocimiento impartido tradicionalmente por las escuelas se caracteriza al menos por tres elementos: es repetitivo, desvinculado de la vida cotidiana de los alumnos fuera de la

escuela y es primordialmente verbal. La escuela, debe perseguir una formación diametralmente opuesta, esto es, una educación que enseñe al alumno a pensar, razonar, analizar; que permita transferir lo aprendido dentro del salón a sus vidas cotidianas y; que habilite al alumno no sólo a hablar de diferentes cosas, sino que actúe de manera consistente con el conocimiento adquirido.

Ante una forma de educación activa, muchas ocasiones, a lo largo de muchos años, hemos recibido el reclamo de algunos padres de familia para que la escuela otorgue un curso formal sobre valores. La explicación siempre ha sido la misma: **“Los alumnos en la escuela sí reciben un curso cotidiano de valores, a partir de las prácticas de los alumnos y profesores”**.

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

7. Letra manuscrita y el énfasis en la enseñanza de la ortografía

Ventajas del aprendizaje de la letra manuscrita

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

a) Forma de comunicación. Por razones correspondientes a una estética contemporánea, las escuelas adoptaron la letra de molde (Reyes y Dottrens, 1966). Aunque cada vez en menor número, existen algunas personas que sólo pueden leer la letra manuscrita además, en la actualidad, algunos materiales escritos comienzan a presentar ocasionalmente algunas secciones con este tipo de letra. Por esto, puede ser recomendable que los alumnos tengan la posibilidad de leer y escribir con letra manuscrita.

b) Comparación de secuencia-dirección del trazo. Uno de los grandes problemas de la letra de molde es que mientras se escribe, pueden estarse empleando trazos con dirección equivocada, induciendo el problema de la "dislexia", misma que en la gran mayoría de los casos, es resultado de una práctica no supervisada. La gran dificultad de poder supervisar la escritura, mientras la efectúa cada alumno, es un problema inherente a la escritura con letra de molde. Por el contrario, la escritura manuscrita requiere de una dirección de trazo que impide cometer ese tipo de errores. Si el alumno aprende esta forma de letra, la referencia que la maestra puede hacer a la *dirección* del trazo, podrá ser entendida de manera muy clara por el alumno. Esto puede ayudar mucho a que el aprendizaje de la escritura con letra de molde se desarrolle de manera adecuada, propiciando que el alumno esté atento a la dirección de los trazos mientras escribe.

c) Desarrollo motriz fino. En general, a partir del primer grado de primaria, la práctica sistemática de la coordinación motora fina se concentra en la escritura. La mayor parte de las veces, la maestra está más interesada en que el contenido de la escritura corresponda al modelo (escrito o hablado) y en

segundo término, a la forma, esto es, al trazo, como producto de la coordinación motora del alumno. La letra manuscrita puede ser de gran ayuda ya que además de la correspondencia del contenido, existe la expectativa de que la letra esté "bien hecha". Este segundo criterio alude directamente a la coordinación motora fina lo cual, es un aspecto altamente recomendable para el desarrollo del infante.

Sobre la evaluación de escritos

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

1) Primer y segundo grado. Calificar de manera independiente el contenido de la calidad de escritura. Así, por ejemplo, un trabajo cuya calificación sea 90/70, indica que en el contenido se obtuvo la calificación de 90 puntos y su calidad de letra es de 70. En estos grados, la calificación definitiva será sólo la relativa al contenido. En nuestro ejemplo, el alumno tendrá la calificación final de 90. Es importante que a lo largo de ambos grados, las profesoras impulsen a los alumnos a mejorar la calidad de su letra conforme transcurre el tiempo y se logra una mayor maduración fisiológica. Esto debe reflejarse en la valoración que se hace en los trabajos y que en estos grados servirá para que el alumno ponga más cuidado. La meta de cada

alumno, al finalizar el segundo grado será de alcanzar la mayor parte de las veces la calificación de 100 en el aspecto de su calidad de trazo.

2) Tercer y cuarto grado. La calificación se indicará de la misma forma (por ejemplo 90/70) pero en este caso, la calificación resultante será el promedio de ambos puntajes: $90/70 = 160/2 = 80$.

3) Quinto y sexto grado. Se anotará una calificación única que incluirá tanto el contenido como la calidad de letra, limpieza, presentación, etc. Se sugiere que los criterios para dar peso a cada elemento (contenido, ortografía, limpieza, calidad de letra etc.), sean acordes a un mismo sistema de evaluación que se practique en todas las secciones.

En caso de que este sistema fuera adoptado, sería recomendable que al principio del siguiente año escolar, se notificara a los padres de familia y alumnos y, por vez única, durante el primer semestre (septiembre a febrero) en todos los grados se siguieran los criterios indicados para el primer y segundo grado. A partir de marzo, regirían los criterios propios de cada grado.

Aprendizaje de la ortografía

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

La responsabilidad del alumno en su aprendizaje

Cuando una persona escribe, pueden ocurrir al menos tres circunstancias respecto a la forma (ortografía) en que lo hace. En una primera circunstancia, que es la situación ideal, la persona escribe correctamente. En un segundo caso, la persona escribe, teniendo duda respecto a la forma de escritura de alguna(s) palabra(s). Esta circunstancia, que consideramos como

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

a) El alumno debe atender a y ser responsable de sus actos. El alumno, conforme escribe, debe ir leyendo lo que escribe y esto sólo se puede hacer si se está atento a ello. A partir de este elemento, puede desarrollarse la responsabilidad de lo que se escribió y cómo se hizo. Sin embargo, ¿cómo se puede enseñar que el alumno atienda a su propia actividad? Se requiere de los siguientes elementos.

b) La responsabilidad se asume mediante la realización de actos concretos que corresponden a las circunstancias en las que se hizo algo. Supóngase que un niño de primaria tira sobre el piso, el agua de un vaso. La profesora puede llamarle la atención, lo puede reprender, le puede advertir de que eso no es correcto. Digamos, en términos generales, que la profesora le *dice* algo para evitar que vuelva a ocurrir, señalándole que fue incorrecto. ¿Qué es lo que el alumno hace ante esto? Como podemos ver, el alumno *escucha*, pero no es requerido para que haga algo más. Si esto ocurre

consistentemente, el alumno aprenderá a escuchar, y con eso, "soluciona" el problema. Otra posibilidad es que el alumno, cuando derrama el agua diga: "Ay maestra, se me cayó el agua". Puede ocurrir que la profesora, ante la manifestación del alumno le diga: "Julio, no te preocupes. Ten cuidado la próxima vez". Si esto ocurre: ¿quién limpiará el piso? El alumno, aunque "atento" a su comportamiento, no está actuando responsablemente ya que las consecuencias de su actividad no serán para él, sino que serán para aquella persona que limpie el piso. En el caso de la ortografía, encontramos las mismas circunstancias. La profesora puede repetir incansablemente las reglas e indicar cómo se escribe una palabra. Si esto es lo único que hace ante las faltas de ortografía, difícilmente el alumno asumirá su responsabilidad para escribir correctamente. Su "responsabilidad" se concreta a volver a escuchar la regla. Esto puede ocurrir de igual manera si, en el caso del alumno "interesado" en saber cómo se escribe una palabra, la profesora es la que soluciona el problema, diciéndole cómo se escribe. Las consecuencias de no saber cómo se escribe algo, son para la profesora, no para el alumno.

c) Las consecuencias de los actos deben ser diferenciales para el alumno, cuidando que la posibilidad de que se actúe de manera indiferente, sea mínima. Siguiendo con el ejemplo de niño que derrama el agua, si además de que la profesora le señala *de manera tranquila* que eso fue un error, le pide al alumno que vaya por un trapeador, limpie el piso, regrese el trapeador y lo exprima, la profesora le está enseñando a actuar responsablemente, mediante actos concretos que corresponden a su ejecución. Esto, muy posiblemente, motive al alumno para que en una ocasión futura, tenga más cuidado, esté más atento a su propio comportamiento. Si la profesora actúa de esta manera, los efectos del comportamiento, serán diferenciales para el alumno: si derrama el agua, el alumno tiene que realizar otras actividades para que quede limpio el piso; si el vaso se coloca en un lugar, sin haber derramado el agua, la actividad está concluida (¡y posiblemente, la profesora lo felicite!). Las consecuencias son perfectamente diferenciables. ¿Cómo se concreta esto para el aprendizaje de la ortografía? Consideremos los siguientes aspectos.

1) La ortografía es importante en todo texto

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

2) Dictado de una palabra desconocida

En este caso, antes de dictar la nueva palabra, la profesora escribe la nueva palabra en el pintarrón. Hecho esto, la dicta, pidiendo a sus alumnos que la copien del pintarrón. Los alumnos son responsables de que el copiado sea fidedigno. Una práctica recomendable en estos momentos, es que la profesora, después de que se copió la palabra, pregunte a sus alumnos: ¿Cómo escribieron esa nueva palabra? Esto induce a que el alumno atienda a su propia escritura y él mismo describa cómo la escribió, verificando que su escritura corresponde a la de la palabra que está escrita en el pintarrón.

3) Verificación continua de ortografía

Siempre que la profesora detecte alguna falta de ortografía, le indica al alumno que existe un error. Esto puede hacerlo señalando la palabra específica, pero sin decirle cuál es la forma correcta.

4) Responder dudas por medio del diccionario

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

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

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

6) La palabra que se consulta no aparece en el diccionario, ni se deriva de manera regular: "yendo, voy, trajeron, contradirías, satisficieran", entre muchas otras palabras, al ser verbos irregulares, siguen reglas especiales para su conjugación. En estos casos, se recomienda actuar de igual manera que en el caso de una palabra nueva, esto es, la profesora la escribe en el pintarrón para que el alumno la copie. Dependiendo del grado escolar, se le puede indicar al alumno el verbo del que se deriva y, si es pertinente, comentarle que ese verbo es irregular y que se conjuga como uno que conozca. Por ejemplo, contradirías se conjuga como el verbo "decir", satisficieran como el verbo "hacer", etc.

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

1º y 2º. grado de primaria. La profesora encierra en un círculo o subraya la palabra mal escrita. El alumno puede escribir la palabra correctamente, en el espacio inmediato superior. Nótese que en ningún caso la

profesora le está indicando cómo se escribe la palabra. Esta es una acción que el alumno debe realizar mediante el uso del diccionario.

Todos los demás grados. La profesora señala con una pequeña marca, escrita en el margen izquierdo, la existencia de un error. A cada falta, la profesora escribe una marca. Véase por ejemplo el siguiente escrito:

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

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

8) En la evaluación de un escrito, las faltas de ortografía se sancionan severamente, con opción a su corrección. La acumulación de tres faltas de ortografía en cualquier escrito, de cualquier grado, se sanciona con un punto (de un total de 10 ó con 10 puntos de un total de 100). En el momento de revisión y que se acumulen 15 faltas, el escrito será rechazado ya que la calificación máxima que puede obtenerse será de 5 (ó 50), si el contenido es correcto. En cualquier caso, el alumno tiene dos opciones. La primera es volver a escribir el texto, corrigiendo las faltas de ortografía. En el segundo caso, el alumno puede quedarse con la calificación obtenida, sin corregir el escrito. De acuerdo al sistema de calificación expresado en la propuesta de la letra manuscrita, el alumno de primer grado que obtuviera una calificación de 80-30/80 indica que el contenido tuvo una calificación de 80 puntos; a esta calificación se le restan 30 puntos, dado que cometió 9 faltas de ortografía (tres faltas equivalen a 10 puntos) y la calidad de su letra fue de 80. Si el alumno reescribe correctamente su texto, podrá recuperar los 30 puntos, quedando su calificación final como 80/80. Es importante remarcar que en la segunda ocasión sólo es recuperable la ortografía, no el contenido. De otra forma, se propiciaría la posibilidad de que el alumno, en la primer ocasión,

presente un trabajo hecho "a la ligera" ya que podrá disponer de una segunda oportunidad. La calificación del contenido en la segunda revisión, no variará, aunque el contenido fuera modificado sustancialmente. Además, en la segunda presentación siempre debe incluirse el trabajo que se presentó en la primer ocasión para poder hacer la revisión comparativa. En este aspecto, muy posiblemente se presentarán inconformidades por parte de los padres de familia y de los alumnos pero, desde un inicio hay que enfatizar que la profesora, en el texto reescrito, sólo revisará que se haya corregido la ortografía. La argumentación para esto es que el presente programa pretende mejorar la ortografía, lo cual debe lograrse independientemente de qué contenido se presente una o más veces.

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

La formulación de reglas para la acentuación

Especificación a partir de casos personales-prototipo.

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

Conocimientos antecedentes necesarios

1) Distinción de sílabas

En primer lugar, como conocimiento necesario antecedente, el alumno debe poder dividir cualquier palabra en sílabas.

2) Distinción entre sílaba tónica o átona

Con base en lo anterior, es imprescindible que el alumno distinga sin lugar a dudas, cuál es la sílaba tónica en cualquier palabra escuchada y escrita. Una segunda fase de esto es que el alumno pueda cambiar voluntariamente la sílaba tónica en cualquier palabra. Por ejemplo, pronunciando "ségunda", "segunda" y "segundá".

Especificación de reglas a partir de casos personales

1) Se pide que cada alumno elija una palabra, acentuada en la sílaba final, que con *certeza* el alumno escribe correctamente con acento. Cada alumno, debe escribir qué palabra, cuya acentuación recaiga en la *última* sílaba, él escribe acentuándola, sin dudar. Algunos ejemplos pueden ser canción, papá, café, limón, Tomás, chillón, salió, ganará, Andrés, Ramón, entre otras.

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

2.a) El alumno eligió un ejemplo positivo, esto es, una palabra aguda que debe acentuarse dado que termina en *n*, *s* o *en vocal*. Ante cada caso, la profesora pregunta sistemáticamente a sus alumnos: ¿La sílaba tónica está al final de la palabra, en la última sílaba?, ¿En qué termina la palabra que elegiste? Después de cada palabra, la profesora va induciendo que los alumnos formulen la regla. Deben ser ellos quienes lo hagan, no la profesora. Así, por ejemplo, considerando los ejemplos dados en el primer inciso de esta sección, después de que se haya analizado una segunda palabra que termina en *s*, la profesora debe preguntar: ¿qué tienen en común Andrés y Tomás? Es

probable que los alumnos identifiquen que en ambos casos se trata de nombres propios. Con esto, podría pedir a los alumnos que inicien la formulación de la regla, pudiendo los alumnos decir que "los nombres propios, cuya última sílaba es tónica, terminados en s, se acentúan". Hasta este punto, la regla es correcta pero la profesora debe esperar el ejemplo que complemente correctamente la regla. Si no surge entre los ejemplos proporcionados por los alumnos, entonces debe preguntar: ¿cómo se escribe jamás? Ante la duda de los alumnos, la maestra les pide que consulten el diccionario para verificar que se escribe con acento. Hecho esto, la profesora la anota en el pintarrón, y ahora pregunta: ¿*jamás* es un nombre propio? Ante la respuesta negativa de los alumnos, la profesora puede preguntar: ¿cómo escriben anís? Pide nuevamente que los alumnos consulten el diccionario y, después de verificar que se escribe con acento, la profesora la escribe en el pintarrón y vuelve a preguntar: ¿*Anís* es un nombre propio? Ante la respuesta negativa de los alumnos, entonces debe inducir la reformulación de la regla previamente establecida: ¿Si *jamás* y *anís* se escriben con acento y *no* son nombres propios como Tomás y Andrés, entonces, cuál es la regla? La profesora debe inducir que los alumnos formulen la regla correcta: Las palabras cuya última sílaba es tónica y terminan en s, se escriben con acento.

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

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

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

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

2.b) El segundo caso se dará cuando los alumnos proporcionen ejemplos negativos que pueden deberse a que efectivamente terminan en *n*, *s* o vocal pero la sílaba tónica, no es la última. Por ejemplo: “fueron, Pokemon, flecha, dulce, hondo”. Otro subcaso de esto es que los ejemplos dados, aun cuando tienen su sílaba tónica en el último lugar, su terminación es diferente, como por ejemplo: “final, cambiar, poder, Rafael, hotel, dificultad, Karla, cantar, lugar, jugar, comer, mujer, valle”, entre otras. En todos estos casos, se pide a los alumnos que apliquen la regla y desechen el ejemplo, dando en cada caso la explicación pertinente.

3) Ejemplos de otros compañeros que puedan incorporarse al prototipo personal. Es importante que cada alumno escriba en un lugar especial las tres palabras que adopte como prototipo (puede ser una tarjeta de cartulina de color llamativo, elaborada *ex profeso*).

4) Comparación de cualquier palabra, con los *tres* prototipos personales. Una vez terminada la actividad, a juicio de la profesora, debe hacer un dictado para que los alumnos comparen, analicen y escriban cada palabra dictada. El dictado, preferentemente debe contener todos los posibles casos: a) palabras agudas que deben acentuarse; b) palabras agudas que no

deben escribirse con acento y; c) palabras graves que no se acentúen. Una vez escritas todas las palabras, la profesora procede a que los alumnos digan la razón por la cual cada palabra se escribe de esa manera. Este ejercicio final será la demostración de que los alumnos razonan, analizan y aplican la regla de acentuación abordada.

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

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

8. La comunicación electrónica y el desarrollo psicológico del ser humano en el siglo XXI ³

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

Dos mitos

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

Supongamos que un estudiante de primaria o secundaria ingresa a una biblioteca. Para conseguir lo que desea, busca un tablero que sirve como menú. Aprieta las teclas necesarias y en una pantalla aparece la información: en qué pasillo está el libro que desea. Al llegar al pasillo, el libro a consultar tiene una luz cintilante. Toca el libro y aparece otro menú, selecciona el tópico específico que desea consultar. El libro se abre "mágicamente", justo en el tópico deseado. Posiblemente, el estudiante ni corrobore que el título corresponde a su búsqueda y acto seguido aprieta otro botón mediante el cual imprime toda la información "hallada".

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

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

menos que ésta se entienda cómo responder a teclados e indicaciones que éstos proveen.

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

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

Las paradojas

1. *Práctica y serás mejor.* Esto se asemeja a la Ley del Ejercicio (o Ley del Efecto) formulada originalmente por Thorndike (1898). Este mismo autor se encargó de evidenciar que la simple práctica no permite mejorar lo que se practica a menos que exista cierto tipo de retroalimentación. La paradoja consiste en promover actividades que aparentemente permiten ser mejores, cuando es posible que se auspicie que los errores se establezcan como hábitos. ¿En que medida estos hábitos interfieren con el desarrollo psicológico y con los hábitos que socialmente se consideran como correctos?

2. *Escribe, no importa cómo.* La comunicación que se establece entre los interlocutores "electrónicos", guiada por un interés mutuo, sin la presencia física de la persona con quien se comunica, ocurre al margen de las reglas propias de la escritura. Así, escriben y leen sin poner atención a la

forma gramatical de lo escrito. Esto forma parte de otra paradoja ya que en la medida en que escriben y leen sin reglas, se ejercitan formas expresivas e interpretativas a partir de la escritura y de la lectura, pero dichas formas no se requieren ante los textos escritos bajo reglas formales. ¿Cómo afecta esta práctica de la escritura sin reglas y su lectura interpretativa, a la escritura y lectura que se pretende enseñar en las escuelas? En todo caso, el idioma que están inventando los usuarios del parloteo (chatt) puede nominarse como *compuñol*, esto es un español generado a partir del uso de la computadora.

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

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

Uno de los retos

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

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

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

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

hombre no resuelva el problema de la educación, es ilusorio pensar que las computadoras lo harán.

9. La responsabilidad conjunta del maestro y de los padres en la educación

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

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

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

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

Supongamos que los padres revisan que su hijo vaya bien presentado antes de ir a la escuela. Durante el transcurso de las clases, el alumno no cuida su calzado, se jalonea el suéter con otros compañeros, y en general descuida su presentación a lo largo del día. Los padres no están presentes y la maestra hace caso omiso de esta situación, considerando que así juegan los niños y “no constituye aparentemente una falta disciplinaria”. La maestra puede considerar que dichos hábitos son responsabilidad de los padres. La escuela –se dice a sí misma la maestra- forma académicamente. El

resultado es que ante tal situación, la maestra prácticamente no está presente, ni tampoco los padres. En consecuencia, el alumno-hijo queda sin atención por parte de los adultos responsables.

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

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

10. ¿Cuál es el papel de los padres en la educación de los hijos?

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

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

1. *Positivo*. Aun cuando los padres regañamos, nos enojamos y alteramos ante algunos problemas, debe prevalecer una actitud positiva ante los logros de los hijos. Si éstos realmente sienten el apoyo de sus padres en las actividades que hacen, se formará una mayor seguridad en sí mismos. Un hijo que todos los días escucha que sus padres le dicen “tonto, descuidado, irresponsable, flojo” entre otras, finalmente el hijo llegará a creer que él es así.

2. *Consistente*. El hecho de que un hijo se porte mal o no haga lo que le corresponde, debiera tener siempre la misma reacción de los padres. A veces se regaña al hijo por dejar abierta la llave del agua y a veces somos nosotros quienes la cerramos, sin decir nada al hijo. ¿Cómo puede entender el hijo si existe o no una regla y cuál es ésta? Es muy importante que el hijo tenga claro lo que sí y lo que no puede y debe hacer. Esto requiere una gran consistencia de los padres para actuar preferentemente con un sentido formativo, evitando que se dependa del momento y estado del estado de humor.

3. *Promotor de formación independiente.* Apoyar y ayudar al hijo para hacer la tarea, o cualquier otra actividad, es recomendable, en la medida en que consideremos que el hijo aún no puede hacerlo solo. Un ejemplo puede ilustrar mejor esto. ¿Cuándo deja de ayudarse al hijo a amarrarse las agujetas? Si suponemos que apenas lo está aprendiendo, entonces seguimos ayudándolo, pero en cada ocasión, le pedimos un esfuerzo extra, le pedimos una actividad más independiente, hasta que lo logre por sí solo. La regla de oro es: “Ayuda sólo en aquello que el hijo no puede hacer por sí mismo” (Becker, 1984).

4. *Proveedor de pautas.* Los padres intuimos algunos problemas de los hijos que, por alguna causa no nos comentan. En cierta medida esto es normal. Los padres sabemos que los hijos se enfrentarán, en algún momento, a situaciones de alto riesgo como es la drogadicción, delincuencia, relaciones sexuales, entre muchas otras. ¿El hijo sabe qué hacer ante éstas? Los hijos creen que sí, los padres a veces dudamos. Independientemente de cuál sea nuestro grado de confianza en ellos, es recomendable que los padres nos anticipemos, platicando informalmente lo que haríamos, si nos viéramos en tales situaciones. Con esto, proveemos pautas de comportamiento.

5. *Apoyo a otros educadores.* Los padres no sabemos todo, ni disponemos del tiempo para educar a los hijos todo el día, y todos los días. Requerimos del apoyo de otras personas. Si dicho apoyo se considera como tal, debemos respaldar a esa persona que nos ayuda a educar a nuestros hijos. Criticar o estar en contra de dichas personas que nos ayudan, dándole siempre la razón al hijo ante diversos problemas, generalmente lleva a más problemas, sobre todo si nuestra actitud ante los hijos es negativa, inconsistente, fomentamos la dependencia y no seguimos ni les damos criterios formativos. Apoyar a los demás educadores de nuestros hijos, es apoyar la formación de éstos.

11. Moldeando la personalidad de los niños en casa

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

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

A partir de las primeras experiencias con el recién nacido, los padres pueden comentar con sus familiares y amistades que el bebé es berrinchudo, agresivo, demandante o impaciente, tiene falta de apetito, sus hábitos nutricionales son terribles y desordenados, duerme mal o por lo contrario, que es sumamente tranquilo, se deja hacer todo, nunca reclama nada o come de más, entre muchos otros posibles rasgos que destacan. ¿Cada uno de estos aspectos es benéfico o perjudicial? En tanto que no se trate de la posibilidad de algún daño o deficiencia biológica, la respuesta a

esta pregunta depende de los valores, personalidad y características de cada uno de los cónyuges que forman una familia.

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

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

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

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

12. Las vacaciones de verano: anheladas y temidas

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

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

Durante los primeros quince días de vacaciones, algunos padres de familia corren por toda la ciudad llevando a los hijos a cursos de verano, llevándolos consigo a su oficina si es posible o los encontramos posiblemente en otras ciudades. Después de los primeros quince días, posiblemente continúe la carrera, pero la visita a otros lugares va decayendo. Después del primer mes de vacaciones, algunos padres de familia se cuestionan cuál es el beneficio de esas vacaciones tan anheladas y ahora, temidas. Una semana antes de entrar al nuevo curso escolar, posiblemente los rostros de los padres empiecen a cambiar pues ya vienen las vacaciones. ¡Ay, perdón!, ¡Ya viene la escuela!

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

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

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

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

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

13. Algunas prácticas en desuso: ¿eran malas?

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

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

Confieso, algunas veces yo eché mano del acordeón. Si estaba bien escrito, lo podía leer y recordar, y si el maestro no me cachaba, estaba del otro lado. Era una aventura. Si el maestro me cachaba ... estaba frito. Recuerdo a un querido maestro que hacía un “concurso” con los acordeones: Este está bien hecho; Éste tiene todo al revés; éste parece que se dedicó a copiar el libro; pero, la regla era clara ya que irremediablemente, si un alumno era sorprendido con acordeón, automáticamente estaba reprobado, no había pero que valiera. Aclaro que no estoy motivando que se copie, trato de señalar por qué hacer acordeones es importante y benéfico. En todo caso, si se copia, se reprueba. Si se hace un acordeón, se estudia.

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

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

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

Tales prácticas se pueden fomentar. Si alguien le regala a un adolescente un diario (a veces pueden encontrarse este tipo de rarezas en algunas tiendas), es probable que a cambio se reciba una risa congelada y el desprecio profundo del adolescente. Para fomentar la actividad hay que

recordar una característica esencial: todo lo que escribíamos era de nuestro interés o preocupación. No escribíamos por mandato o como parte de una tarea específica. No es mi intención terminar con un “recetario”, creo que es muy importante que las vías que se puedan encontrar sean producto de nuestra inventiva, tal como lo hicimos al escribir, con jeroglíficos ilegibles para los demás: “no sé por dónde empezar, hoy me vio y se dio cuenta que yo me di cuenta”. Después ...

14. La importancia de la lectura de cuentos

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

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

La “lectura” de las representaciones que los padres hacen, ayuda a comprender que la ilustración aunque es estática, puede tener vida propia.

Una ilustración de un ratón que baila, ayuda a entender la expresión gráfica del movimiento sin que la ilustración tenga movimiento. Esta "lectura" de representaciones es de gran habilidad en el momento en que el hijo lea por sí sólo. Digamos que con esa habilidad, puede crear la fantasía de que la palabra "perro" puede ladrarle a las palabras "persona desconocida". Lo cual sería un hecho genial.

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

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

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

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

¿Cuántos has contado?

15. Contribuyamos para el aprendizaje de una mejor convivencia social

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

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

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

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

1. Al llegar al banco hay una gran fila. ¿Buscamos la manera de alterar el orden, para que se nos atienda antes que a los clientes que llegaron primero?
2. ¿Me estaciono frente a cocheras o en doble carril dado que tengo prisa?

3. ¿Abro la ventana del carro para tirar la colilla del cigarro o algún otro objeto?
4. Al entrar al cine ¿dejo prendido mi teléfono celular?
5. Al llegar a casa de alguien ¿en lugar de bajar y tocar el timbre, sólo toco el claxon repetidamente hasta lograr que salga alguien?
6. ¿Subo exageradamente el volumen del estéreo para oír mi canción favorita?

Cada una de las situaciones anteriores, va en contra de terceras personas y por tanto debiéramos corregirlas pensando en los efectos que producen a terceras personas, entre éstos, al hijo que nos acompaña. Si algunos de los puntos descritos o algunos otros forman parte de nuestros hábitos, nuestro hijo los observará y aprenderá a hacerlos de igual forma que nosotros.

Aprender a vivir en sociedad, no es sencillo pero es algo que podemos lograr si ponemos empeño en ello, cuidando cuáles son las “lecciones” inadvertidas que les damos a los menores. Si empezamos a autoeducarnos, podremos educar a los demás.

REFERENCIAS

- Ayllon T. y Azrin N. (1969). *Token economy*. New York. Appleton Century Crofts.
- Bandura A. y Walter R. H. (1963/1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Becker, W. (1984). *Los padres son maestros*. México: Trillas.
- Goodman P. (1964). *Compulsory Miss-Education*. New York: Horizon Press.
- Holtz y Azrin (1968). *Economía de puntos*. Trad. al cast. México: Trillas.
- Illich I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Kantor J. R. y Smith N. W: (1975). *The Science of Psychology. An Interbehavior Survey*. Chicago: Principia Press.
- Medick, J. (1989). *Learning to Teach*. McMillan.
- Reyes R. y Dottrens R. (1966). *Didáctica de las escrituras muscular y script*. México: Ediciones Oasis.
- Rousseau, J. J. (1762/1980). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanela.
- Ryle G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble.
- Sartori G. (1997/1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana, Taurus.
- Shalaway, L. (1989). *Learning to teach...not just for beginners*. Cleveland; Edgell Communications, Inc.
- Simone R. (2001). *Formas de saber qué estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Shulman R. y Keislar (1978). *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Ed. Trillas.
- Thorndike E. L. (1898/1970). *Animal intelligence*. En Monograph Supplements, Vol. II. 1897-9. The MacMillan Company.
- Valett R: E. (1969). *Modifying children's behavior. A guide for parents and profesionales*. California: Fearon Publishers.
- Varela J. (2002). Alumnos inteligentes: proposición formativa para la educación elemental y media básica. En G. Mares y Y. Guevara (Comps). *Psicología Interconductual. Avances en Investigación Tecnológica*. UNAM. pp. 113-144.
- Varela J. (2004). Consideraciones y estudio de la educación extracurricular basada en los modos lingüísticos. En J. Irigoyen y M. Jiménez (Comp.). *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación*. 35-74. Hermosillo: Universidad de Sonora..
- Varela J. (2008). Aprender a leer: Programa para niños en edad preescolar. México: Ediciones de la Noche. Disponible en: <http://www.conducta.org/> y <http://autismoaba.org/>

Psicología educativa. Lecturas para profesores de educación básica es producto de la experiencia desarrollada durante muchos años en el entrenamiento de profesores de educación básica y media básica. Durante esos años se han probado múltiples formas de capacitación que se enfocan en algunos métodos didácticos, formas de la evaluación, y los elementos necesarios e implicados en un desarrollo y una formación psicológica adecuados de los alumnos. Independientemente de las formas empleadas, era patente que se carecía de un texto dirigido a profesores de educación básica y, por ello, resultaba sumamente difícil dar un entrenamiento eficiente y oportuno a quienes, ante la inevitable rotación de personal, ingresaban a la escuela una vez iniciado el ciclo escolar. Elaborar un texto propio era lo indicado, pero su realización parecía muy lejana debido a múltiples factores. Con la ayuda de la tecnología computarizada, y luego de años de experiencia, en 1989 el autor comenzó a desarrollar el presente texto con la idea de que satisficiera las necesidades básicas de entrenamiento basado en la concepción de módulos que tuviesen secuencia.

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

