

## Otras aportaciones

Este trabajo presenta un estudio ecológico de aula relacionado con la praxis de enseñanza de dos disciplinas humanísticas: Filosofía y Educación y Enseñanza de la Comprensión de la Lectura, la cual hemos venido realizando en el aula universitaria. Desde el punto de vista teórico y metodológico, esta investigación es la sistematización de una experiencia pedagógica enfocada en el uso de las preguntas como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la experiencia de formación en una disciplina humanística. Como producto de esta investigación se señala la importancia de las preguntas en la dinámica del enseñar y del aprender una disciplina, así como, también, la pertinencia de la aplicación de la estrategia en cuestión.

# Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria

pp. 81-94

Gregorio Valera Villegas  
Gladys Madriz

Universidad Central de Venezuela\*

## Introducción

La investigación realizada, metodológicamente hablando, es una reflexión sobre la práctica de aula, la cual es concebida como una relación dialéctica entre pensamiento y acción, en la cual ambos procesos son mutuamente constitutivos. La investigación en sí, está específicamente dirigida hacia la sistematización de una experiencia de aula, con el propósito de trascender el plano particular de una experiencia pedagógica determinada, mediante la reflexión sobre la acción, para llegar a establecer ciertas regularidades que podrán constituir puntos de apoyo para la reflexión-evaluación-transformación de otras experiencias que se realicen.

Esta sistematización está enfocada en el papel representado por las preguntas como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la experiencia de formación en una disciplina humanística. En este sentido, el trabajo de docencia en el aula universitaria constituye el centro de interés para el desarrollo de una reflexión rigurosa y sistemática. A partir de un análisis del registro de la experiencia, mediante las notas de la vida del aula, los documentos de la programación de aula, la integración experiencial y las entrevistas abiertas, se inicia la sistematización. Paralelamente se hace una revisión de la literatura con miras a la construcción de un marco teórico-metodológico, para apoyar tanto la sistematización como la reflexión sobre la experiencia en general.

\* Av. Lecuna, Parque Central, Edif. Caroata, Piso 12, Apartamento 12-Q. Caracas. Código Postal 1010. Teléfono: (02) 5744414. Fax: (02) 7310281. E-mail: [valmad@reaciun.ve](mailto:valmad@reaciun.ve)

En el proceso de comprensión de la enseñanza, concebido como una reflexión sobre la propia práctica de aula universitaria, pueden distinguirse tres momentos estrechamente relacionados entre sí, a saber: un primer momento relacionado con la selección del modelo pedagógico del cual se parte, el cual supone los fines que se asumen para la enseñanza de las disciplinas humanísticas y una concepción general de la misma, para luego, asumir en la práctica de aula los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados.

Un segundo momento, relacionado con la planificación estricta de la práctica de aula universitaria, en el que, de acuerdo con el modelo previamente diseñado, se estructuran los contenidos y actividades del curso. Finalmente, un tercer momento supone la previsión de estrategias de seguimiento y evaluación de la práctica de aula universitaria.

El contexto teórico-metodológico de esta investigación es el de la construcción de preguntas y respuestas en función de unos contenidos programáticos y la lectura de unos textos seleccionados. Esta construcción es vista como una experiencia de formación, dentro de la cual se considera la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas como un acto creativo donde intervienen activamente múltiples aspectos, entre los cuales están los esquemas experienciales y de conocimiento del sujeto.

### **I.- La enseñanza de las ciencias humanas: el contexto de la experiencia pedagógica**

En una primera aproximación, puede decirse que la preocupación por la práctica de aula universitaria realizada estuvo ubicada en el interrogante de cómo formar en una disciplina humanística determinada, a partir de una puesta en aula en donde el eje rector lo constituían las preguntas, su formulación y sus posibles respuestas. Las preguntas se fun-

daban en la lectura crítica, en la lectura de experiencia sentida o, como diría Jorge Larrosa (1996), en una lectura de verdad, y también en el diálogo permanente en los encuentros de aula.

En el segundo semestre de 1998 iniciamos una experiencia de enseñanza-aprendizaje de dos asignaturas de carácter humanístico, a saber: Filosofía y Educación y Enseñanza de la Comprensión de la Lectura, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en la ciudad universitaria de Caracas. Esta experiencia retomaba muchos elementos de otras experiencias de aula realizadas por nosotros tanto en la misma UCV como en la Universidad Simón Rodríguez.

Es así como, orientados a proponer un espacio de formación en estas disciplinas humanísticas que permitiera la incorporación progresiva del estudiante en el manejo auténtico y sentido de un lenguaje, extraño y casi completamente desconocido para él, acordamos proponer la construcción de preguntas y respuestas como experiencia en la formación de tales disciplinas, apoyada con algunas estrategias de enseñanza que permitieran cierto "control pedagógico" del trabajo escolar.

La práctica de aula se desarrollaba presentando el lenguaje de las disciplinas en estudio como un producto humano, de manera que los estudiantes, al interrogar y al interrogarse, eran conscientes de la existencia de un conocimiento que les tocaba muy de cerca. Se exploraba también el pensamiento que hay detrás de un determinado texto, esto es, siguiendo lo que plantea Sutton (1997), el énfasis estuvo siempre en "lo que las personas piensan y en por qué lo piensan, y no únicamente en lo que sabemos" (p. 26).

En esta experiencia de aula universitaria, ubicada en un currículum dirigido a la formación de licenciados en educación, se realizó una tutela pedagógica de inicio en la formación en una disciplina, sólo que esta

tutela estuvo abierta hacia lo imprevisto, hacia el asombro y hacia lo humano, en un camino por la pregunta, por el habla y por la lectura.

La práctica de aula universitaria se realizó en un contexto pedagógico plural, característico de una escuela universitaria humanística, en el que la Filosofía y Educación y la Comprensión de la Lectura no eran los únicos discursos, ni siquiera los discursos dominantes.

El discurso construido con base en las preguntas, en la conversación y en las lecturas de los textos, estuvo restringido a la audiencia de un aula de clase universitaria, con un promedio de 35 estudiantes. Los integrantes de estas aulas son estudiantes que tienen que ser iniciados en las prácticas de estas disciplinas. Luego se encuentra el hecho de abrogarse efectos formativos sobre estos estudiantes, que los docentes asumen como derecho legítimo. Esta formación tiene su razón de ser, como diría Larrosa (1996), en el “abrir el espacio y la sensibilidad para la interrogación por el valor y el sentido. Se trata de transmitir la pregunta, la inquietud, la disconformidad, la insatisfacción, la apertura”(pp.431-432). En este sentido las preguntas, el diálogo y los textos seleccionados en ambas, sirvieron, siguiendo a Larrosa, para el contraste con los estudiantes y con nosotros mismos, y no como puramente el contenido a transmitir.

La clave de la práctica de aula fue entonces la transmisión de una relación con una disciplina, a partir de un encuentro mediante la pregunta, la respuesta, el habla y la lectura de textos. Un modo de interrogación, una apertura, y unas respuestas propias, diría Larrosa (1996). Esta práctica de aula supuso como interrogante pedagógico: ¿sirve para algo preguntar-se? La respuesta es afirmativa, por lo que parafraseando a Larrosa (1996), la enseñanza de las disciplinas humanísticas tienen algo que ver con la formación de los estudiantes en las aulas universitarias.

De lo que se trata entonces es de propiciar espacios para pensar, interrogar-se y comunicarse a través de la conversación. Es de esta manera como el aula se convierte en un encuentro de experiencias de vida. La conversación, se afirma, ocupa un relevante lugar en los procesos de pensamiento y aprendizaje (Cfr. DES,1975, citado por Tough,1989).

La pregunta en el aula debe conducir a la conciencia por parte de los alumnos del no saber, de la duda, que es la base del preguntar. El preguntar conduce a la conversación entre el docente y el alumno, lo cual representa una oportunidad, por excelencia, de formación. Conversar quiere decir el mirar juntos en una misma dirección, o con la intención compartida de construir conjuntamente conceptos con los aportes de cada uno.

La pregunta hay que formularla desde el propio texto, así que se hace necesario anticipar el sentido del texto (Cfr. Flórez Ochoa, 1994). En este proceso de comprensión se hace presente una fusión de horizontes (Gadamer, 1992 ), esto es, el horizonte actual del lector, docente o alumno, y el horizonte del devenir de la tradición de la cual forma parte el texto.

## **II.- Las herramientas de las preguntas: la lectura, el resumen, los mapas conceptuales, las preguntas anexas y las pruebas de ensayo a libro abierto y cerrado, las preguntas-problema y el ensayo (produciendo respuestas en el texto expositivo)**

Entre las bases teóricas que sustentan las estrategias metodológicas utilizadas a lo largo de la experiencia, se encuentra la teoría Histórico- Cultural de Vygotsky (1995), concretamente su concepción de la “zona de desarrollo próxima” y las implicaciones educativas que de ella pueden derivarse, tales como la de que el aprendizaje crea esta zona en la medida en que despierta una serie de proce-

sos de desarrollo que sólo pueden operar cuando se interactúa con personas dentro de un contexto social significativo.

El asumir la labor docente dentro de un enfoque pedagógico de construcción del conocimiento supone ciertos “controles” pedagógicos e investigativos los cuales permiten delimitar el objeto de interés y aseguran su seguimiento. Es por ello que en la planificación de la experiencia de clase se ha insertado un conjunto de recursos tales como la formulación de preguntas en la lectura, el resumen, los mapas conceptuales, las preguntas anexas, las pruebas de ensayo tradicionales y a libro abierto, las preguntas-problema y el ensayo; lo que, de manera general, la bibliografía especializada denomina “estrategias de aprendizaje”.

En un nivel de ayuda variable, el alumno es llevado a aprender a interrogarse y a interrogar la realidad. En este sentido, y partiendo de la concepción de la “zona de desarrollo próximo”, en un primer momento el docente interviene más en la realización de preguntas para ir mediando entre el alumno y la internalización del proceso, hasta que finalmente el alumno logra un nivel de independencia y de originalidad en la generación de sus preguntas, que demuestra el control de su proceso.

### III.- La enseñanza de la Filosofía y Educación y la Comprensión de la Lectura: sistematización de la experiencia

En una práctica de aula universitaria como la que se presenta en este informe, se ha trabajado con una concepción del manejo del lenguaje y de las interacciones de aula que puede expresarse como “cuando el otro es distinto”. Esto es, en el aula de clase ninguno de los sujetos que allí están piensan igual, cada uno tiene una manera de hablar y de pensar diferente e irreductible, por tanto la enseñanza y el aprendizaje son acuerdos de sentidos que

construyen sentidos. El entender la práctica de aula emparejada con esta concepción que tiene muchas coincidencias y semejanzas con la llamada acción comunicativa de Habermas, hace posible que estos sujetos expliciten los objetivos, conocimientos y necesidades, establezcan un diálogo en el que se reconozcan, valoren y aprecien sus diferencias, y en el que cada uno se comprometa en la estructuración de sí mismo, incidiendo, a la vez, en la estructuración del otro (Cfr. Bustamante Zamudio, 1995). Arias, et al, 1996; Coll, Palacios y Marchesi, 1990, Beltrán, 1993).

#### 3.1 El aula universitaria como lugar de la experiencia

En la experiencia realizada en el aula universitaria, en las asignaturas de Filosofía y Educación y de Enseñanza de la Comprensión de la Lectura, el acuerdo de enseñanza-aprendizaje se estableció con base, entre otras, en las siguientes reglas de juego: a) tanto el docente como el alumno formulan preguntas y se formulan preguntas; b) las respuestas se construyen entre los actores, a partir de la conversación, confrontación, el consenso y el disenso, con base en las experiencias previas y en los contenidos programáticos estudiados; c) las preguntas se reformulan con base en los significados construidos en el aula, y el error al responderlas forma parte del proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de los encuentros en el aula, el docente abre la discusión a partir de dos o más preguntas relacionadas con el tema que se quería tratar en el encuentro. La intención era la de hacer usar por parte del grupo de alumnos el habla como instrumento de pensamiento. De allí que la idea era crear situaciones de aprendizaje en las que la actividad de construcción de respuestas y de nuevas preguntas estimulara al grupo a participar en el juego de la enseñanza y el aprendizaje. El uso del lenguaje en forma escrita u oral en el proceso de construcción de pregun-

tas y respuestas posibilita el intercambio y la contrastación de ideas. El lenguaje cumplía un papel mediador en las interacciones en el aula. El (los) docente(s) no se limitaba(n) a animar a los alumnos a formular y responder preguntas, en forma oral o escrita, sino que desarrollaba una acción en tres momentos, a saber: antes, en la programación de aula y en la preparación de la escena del encuentro, con base en el conocimiento de la disciplina en estudio; durante, para aportar estímulos al desarrollo de la acción, crear y enfatizar situaciones conflictivas, sugerir abiertamente los conocimientos conceptuales y procedimentales de la disciplina en cuestión que no pueden ser construidos por parte de los alumnos con base en la pura experiencia propia; después, para dar forma a los significados construidos y “grabar” entre los participantes del encuentro los nuevos instrumentos de la disciplina de manera estable. De lo que se trataba era de poner en práctica una pedagogía que permitiera un ambiente de distensión, de afecto y de respeto en los encuentros en el aula, con el objeto de propiciar la participación de los alumnos en los procesos de la construcción de significados, potenciar el rol de suscitador de los docentes y el papel de mediador de los contenidos programáticos de las dos disciplinas en estudio. Así pues, el énfasis estaba puesto en el desarrollo de una metodología apoyada en lo intersubjetivo y en los aspectos psicológicos y pedagógicos de los encuentros.

En el aula los docentes planteaban preguntas para la búsqueda de las respuestas, en un trabajo cooperativo e interactivo con los alumnos. Los alumnos también preguntaban y buscaban respuestas. Los docentes, con sus respectivos alumnos, llegaban a acuerdos de significado en relación con los temas tratados, a partir de las preguntas centrales de la unidad didáctica.

En el desarrollo de los encuentros se le daba calor al tema de enseñanza, relacionándolo con situaciones que motivaran al alumno intelectual y afectivamente. Se recurría a la pro-

ducción de expectativas funcionales de carácter académico y también con lo práctico de los temas estudiados; para ello, se tomaba como punto de partida las experiencias personales de los alumnos relacionadas de alguna manera con el tema. Se provocaban desequilibrios, conflictos cognoscitivos; en este aspecto, como en los anteriores, las preguntas constituían una herramienta básica; esto conducía a la reconducción de los errores de los alumnos hacia la conformación del conocimiento más apropiado. Los diálogos entre los docentes y los alumnos servían de plataforma para la formulación de preguntas y la construcción de respuestas. En las tareas se proponían ejercicios en los cuales se buscaba el establecimiento de relaciones entre los textos leídos y el mundo de la vida cotidiana. Así mismo se proponía la realización de proyectos de trabajo, tipo ensayo, que eran realizados en diadas. En resumen, la metodología en los encuentros estuvo caracterizada por presentar aspectos relativos a lo que Hernández (1997) denomina como expositivo-suscitadora, y también aspectos denominados globalmente como interactivo-productiva.

### 3.2 La programación de aula

La programación de aula tiene que ver mucho con lo que pasa en ella entre el docente y los alumnos. Un programa, cuando es el producto de la comprensión y el consenso entre las partes, se convierte en el eje organizador y dinamizador de la práctica de aula. En la experiencia realizada motivo de este estudio, la programación es explicada y discutida con los alumnos al comienzo del curso. El conocimiento de la programación ha permitido que los alumnos estén informados acerca de lo que se espera de ellos, de las posibles actividades a realizar en relación con los temas del contenido programático, y en ciertos casos ha hecho posible que algunos estudiantes hagan aportes pertinentes sobre la programación. El conocimiento y la discusión realizada sobre la programación ha representado un significativo

paso hacia la negociación de un acuerdo pedagógico entre los docentes y los alumnos participantes en la experiencia referida.

En función del logro del acuerdo pedagógico señalado, la programación de aula fue estructurada en las siguientes partes: los objetivos o intenciones educativas, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las modalidades y actividades de evaluación. En la exposición de la programación realizada por cada uno de los docentes se hacía especial énfasis en los supuestos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y metodológicos que apuntalaban la programación con el propósito de dar pleno sentido a la práctica de aula que se iba a realizar.

En lo que respecta al modelo curricular usado para el diseño de la programación de aula de las dos asignaturas de la experiencia pedagógica en estudio, puede decirse que el mismo es el modelo curricular basado en el proceso. Como producto de dicho modelo en la programación de aula se asumió una concepción de la enseñanza-aprendizaje como actividad de investigación, de innovación y de crítica permanentes (Stenhouse, 1991). Así pues, en el marco de la programación se interrelacionaron elementos como: el respeto al tipo de conocimiento y a su metodología, a enseñar y a aprender, y el tomar como referencia básica el proceso de enseñanza y de aprendizaje a desarrollar.

La programación de aula realizada hizo posible que en la puesta en práctica se estimulara a los alumnos a asumir la divergencia y el pensamiento crítico con respecto a los temas o problemas tratados, e hiciera posible que los docentes preguntaran y motivaran a los alumnos a preguntar-se y a responder-se con la mediación y apoyo de los docentes. En la estructura de la programación, los contenidos programáticos eran problematizados-interrogados con el propósito de propiciar la búsqueda de respuestas, creando de esta manera espacios para la investigación.

La programación de aula realizada, como diseño curricular, era un proyecto en ejecu-

ción que se contrastaba en la práctica de aula. Por lo cual, los proyectos curriculares elaborados en las dos asignaturas no sólo se orientaron hacia la construcción del conocimiento en el aula sino también al cómo se desarrollaba dicha construcción (Cfr. Sanjurjo y Vera, 1998). La dimensión áulica era concebida como un proceso de interacción entre los docentes, los alumnos, los contenidos programáticos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de indagación y evaluación en el marco de encuentros intersubjetivos.

La práctica educativa de aula universitaria realizada, estuvo orientada por la concepción de las preguntas como herramientas de enseñanza-aprendizaje en la experiencia de formación en dos disciplinas humanísticas, donde el preguntar es un acto creativo, autoformativo y crítico en el cual confluyen activamente variados elementos, entre ellos, los esquemas experienciales y de conocimiento del sujeto.

La práctica, motivo de reflexión de este trabajo, se guió por una programación que permitió concretar el trabajo en el aula. La programación de aula tiene su razón de ser en la necesaria representación mental y explicitación de lo que se quiere alcanzar, así como la propuesta de acción para lograrlo. La programación se funda en la idea de un acuerdo de enseñanza-aprendizaje entre el docente y los estudiantes de las asignaturas en cuestión. En este acuerdo se hacen explícitas las metas del docente y las del estudiante, así como también las reglas de juego del enseñar y del aprender. Esta programación parte de la experiencia llevada a cabo con los estudiantes de la Carrera de Educación durante un período de 16 semanas de actividades. La programación fue expuesta a los alumnos en un material denominado: *Guía de Actividades para la Enseñanza-Aprendizaje de la Asignatura*, y constituía la propuesta para el establecimiento del acuerdo de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la metodología usada para el diseño de la programación de aula puede decirse que consistió en elaboración de plante-

amientos suscitadores, de cuestionamientos, de sí y pero, de preguntas concatenadas como hilo conductor, de clarificación y apoyo, en la metodología socrática (Cfr. Hernández, 1997).

Como muestra de la programación realizada se ha seleccionado dos ejemplos correspondientes a dos unidades didácticas de la asignaturas del estudio en cuestión, para que sirvan como referente explicativo de los distintos elementos que componen la programación realizada.

1.- *Los objetivos*

En éstos se prefigura la práctica de aula de los cursos de Filosofía y Educación y de Enseñanza de la Comprensión de la Lectura. Los objetivos constituyen los puntos de referencia de la práctica intencional desarrollada en las asignaturas, y como tales contribuyen a orientar las acciones que procuran su logro y permiten prever los esfuerzos. Como ejemplo presentamos los objetivos generales que se proponen al inicio de los cursos de Filosofía y Educación y de Enseñanza de la Comprensión de la Lectura.

ASIGNATURA FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
<p><i>Objetivo general</i></p> <p>Analizar desde una postura crítica las denominadas filosofías de la educación a partir de un basamento conceptual y teórico-metodológico, con el objeto de comprender su fundamentación teórica-ideológica.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que el/la alumno/a conozca diferentes relaciones teórico-interpretativas entre filosofía y educación.</li> <li>2. Que el/la alumno/a construya significados acerca de las categorías: totalidad concreta, praxis, ideología, relación sujeto-objeto, teoría y acción, con base en la lectura e interrogación de la bibliografía consultada y en las conversaciones y debates con el docente y sus compañeros.</li> <li>3. Que el/la alumno/a pregunte y busque acerca de las categorías señaladas como herramientas para el análisis crítico de las filosofías de la educación.</li> <li>4. Que el/la alumno/a indague sobre los compromisos epistemológicos, ontológicos, ideopolíticos y antropológicos implicados en los procesos de producción de filosofías de la educación.</li> </ol>
ASIGNATURA DE ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA
<p><i>Objetivo general</i></p> <p>Introducir al estudiante en el estudio de la lectura y su comprensión como un problema social y escolar, así como de las más actuales concepciones que sobre la naturaleza de la lectura y de la comprensión se manejan, en un intento por dar soluciones efectivas al problema.</p> <p><i>Objetivos Específicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que el/la alumno/a indague sobre los diferentes aspectos y niveles del problema del analfabetismo funcional en nuestro país y en América Latina.</li> <li>2. Que el/la alumno/a inquiete sobre el papel de las Universidades en relación con la problemática de la lectura, resaltando los aspectos crónicos y recursivos.</li> <li>3. Que el/la alumno/a se pregunte y reflexione acerca de su propia concepción de la lectura y comprensión de la lectura para posteriormente determinar semejanzas y diferencias con relación a los conceptos que aparecen en la bibliografía consultada.</li> <li>4. Que el/la alumno/a analice la diversidad de factores involucrados en el logro de la comprensión de la lectura</li> </ol>

## 2.- Los contenidos

Los contenidos de los cursos son presentados con base en una concepción que asume el aprendizaje como un proceso interactivo, en el cual el estudiante construye significados, por lo que los contenidos son asimilados por el alumno que aprende para construir nuevos conocimientos. Los contenidos son incentivos para la construcción de conocimientos y para propiciar aprendizajes, son también mediadores de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, el estudiante aprende desde los contenidos

y no los contenidos. Los contenidos de las asignaturas son presentados en unidades y temas, aunque, esta división no es sino una herramienta apropiada para el diseño del curso, porque, según se desarrolla el trabajo en el aula se van integrando los distintos aspectos. Además, dicho sea de paso, los contenidos en general son propuestos por el programa de la cátedra y del plan académico de la carrera, los docentes los desarrollan, adecúan y amplían en función de la programación de aula. De seguidas se reseña una unidad didáctica de cada una de las asignaturas del estudio.

ASIGNATURA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN	
<i>Unidad didáctica</i>	“Fundamentos para el análisis crítico de las filosofías de la educación”
<i>Hilo conductor</i>	<p>“¿Cuáles son los fundamentos para el análisis crítico de las filosofías de la educación?”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son las respuestas que damos acerca del qué y el para qué de la educación?</li> <li>2. ¿Qué ideas o nociones tenemos acerca de categorías como totalidad, praxis, ideología, relación sujeto-objeto, teoría y acción y las relaciones entre estas nociones y las expresadas en los textos leídos?</li> <li>3. ¿Cómo se pueden usar las categorías estudiadas en la comprensión de los discursos o filosofías sobre la educación?</li> <li>4. ¿Por qué toda filosofía de la educación supone la asunción de una antropología?</li> <li>5. ¿Cuál es el sentido de interrogar a las filosofías de la educación ?</li> <li>6. ¿De qué tipo son los compromisos que subyacen en una filosofía de la educación?</li> <li>7. ¿Cuáles son los compromisos ideopolíticos que asume una determinada filosofía de la educación?</li> <li>8. ¿Cuál es el sentido de los compromisos que asume una determinada filosofía de la educación?</li> </ol>
ASIGNATURA DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA	
<i>Unidad didáctica</i>	“La lectura y la comprensión de la lectura, Status teórico del problema”.
<i>Hilo conductor</i>	<p>“¿En qué consiste la comprensión de la lectura y cuáles son sus fundamentos?”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo explicamos las dificultades y/o deficiencias de la lectura en niños y adultos en nuestro país?</li> <li>2. ¿Cuál es y ha sido el papel de las Universidades en relación con la problemática de la lectura?</li> <li>3. ¿Qué esperarías tú del rol de la Universidad en cuanto a tu formación como lector?</li> <li>4. ¿Cuál crees que debería ser tu papel como educador en relación con la problemática de la comprensión de la lectura?</li> <li>5. ¿Cómo ha sido la evolución de la comprensión de la lectura en los últimos tiempos?</li> <li>6. ¿En qué consiste la comprensión de la lectura?</li> <li>7. ¿Cuáles son los factores involucrados en la comprensión de la lectura?</li> </ol>



### 3.- La metodología

Los contenidos no son cerrados, sino que constituyen la fundamentación a la que se debe recurrir en distintos momentos, tanto en la reflexiones teóricas como sobre la práctica educativa. La base metodológica son las preguntas en función de una experiencia de formación que supone una reflexión, cuestionamiento y respuestas sobre la praxis educativa y especialmente sobre la condición de sujetos-actores, hombres y docentes en formación. Se parte de la pregunta como búsqueda como unidad significativa y acción formadora. La formulación de preguntas siempre se vincula a una unidad de discurso mayor que conduzca a la indagación, al autocuestionamiento formativo, al debate, y a la confrontación y acuerdos con el otro, en el marco de las interacciones sociales en el aula.

Puede decirse pues, que se trata de poner en escena en el aula de clase una pedagogía de la pregunta, con base en la interrogación de los contenidos programáticos, de los textos seleccionados, y del preguntar-se permanentemente con el otro.

### 4.- Las tareas académicas

Las actividades son un medio para enseñar a aprender, en ellas radica una importante porción de la enseñanza. Las actividades que se desarrollan en el aula están canalizadas hacia la promoción de estudiantes creativos, reflexivos y con la responsabilidad de asumir su propio aprendizaje. Estas actividades o estrategias son los recursos mediante los cuales el estudiante puede apropiarse y construir conocimiento, en torno al cual se han propuesto los objetivos de las asignaturas. Las estrategias o actividades están pensadas con el propósito de hacer posible el ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión y el debate. Las estrategias usadas permiten apuntalar una pedagogía de la pregunta, el ejercicio del preguntar constante, y sirven, además de herramientas para el aprendizaje de aprender a

preguntar-se sobre los conocimientos específicos de las asignaturas del estudio.

Las actividades son concretamente: lectura de textos seleccionados, los resúmenes, los mapas conceptuales y la formulación de preguntas sobre los mismos que realiza el alumno, las preguntas anexas hechas por los docentes sobre los textos leídos, las pruebas de ensayo a libro abierto y cerrado, las preguntas-problema y el ensayo.

### 5.- La evaluación

La evaluación para fines de la programación de aula se concibe como un proceso continuo que permite conocer en qué medida los objetivos están siendo logrados, por consiguiente, el énfasis está sobre la evaluación de los estudiantes. Es necesario destacar, asimismo, la relación profunda entre evaluación, enseñanza y aprendizaje como un imperativo de esta programación, así como también el uso en esta práctica de aula universitaria de la evaluación de desempeño, la cual permite conocer las actividades de los estudiantes en materia de construcción de respuestas a las múltiples interrogantes que se van generando con base en la lectura de los textos, las conversaciones y debates en el aula, volcadas en productos (pruebas de ensayo a libro abierto y cerrado y ensayos) que evidencian su aprendizaje (Cfr. González Capetillo y Flores Fahara, 1998). Es oportuno destacar aquí que la evaluación realizada se funda en la ponderación en primer lugar de los procesos más que en los resultados, que constituyen un segundo lugar.

En la experiencia pedagógica desarrollada se cree que en materia de evaluación se logró estructurar un conjunto de actividades que permitieron de alguna manera reflejar los procesos llevados a cabo, por lo que, sin duda, es posible describirlos y comprenderlos.

Los instrumentos de evaluación que se han diseñado para la puesta en práctica de las dos asignaturas pueden considerarse, grosso modo, *abiertos y globalizadores*, ya que permi-

ten evaluar los procesos complejos de la experiencia de aula, y además permiten la integración de aprendizajes significativos y *flexibles* adaptados a la experiencia pedagógica realizada; *confiables* en el sentido de que permitieron acopiar las evidencias de aquello que se quería evaluar, y eran claros tanto para los docentes como para los alumnos; y *coherentes* en cuanto a la concepción de la evaluación asumida, explicitada en los criterios, y en cuanto a la relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se evaluaron.

Es así como se usaron *pruebas a libro abierto*, con base en el criterio metodológico de la pregunta anexa en función de los textos leídos y lo conversado y discutido en clase. Estas pruebas, que pudieran ser consideradas micro-ensayos, permitieron que los alumnos expusieran su capacidad de interpretar, sintetizar, exponer con claridad sus ideas, defender sus puntos de vista y de ponerse en el lugar de los autores.

También se usó como instrumento de evaluación *el ensayo*, con base en preguntas-problemas, construidas entre el docente y los alumnos en relación con algunos tópicos seleccionados en función de su relevancia y pertinencia académica. El ensayo permitió que los alumnos analizaran, relacionaran diversos puntos de vista, fundamentaran lo afirmado, relacionaran los enfoques teóricos con la realidad, y formularan conclusiones. El ensayo representó una oportunidad para el trabajo grupal.

La *prueba tradicional tipo ensayo* se usó con base en interrogantes y problemas relacionados con la realidad, lo cual debido a la complejidad de éstos permitió implementar una dinámica basada en el trabajo en diadas. Las diadas se organizaron espontáneamente de acuerdo con la empatía existente entre ellos, y con base en la relación entre un alumno menos aventajado en los tópicos evaluados y uno más aventajado. Las preguntas y los problemas que constituían las pruebas hacían posible orientar el razonamiento de los alum-

nos, además exigían aplicar procesos complejos y múltiples habilidades. El desarrollo de estas pruebas mediante diadas, se realizaban con reglas de juego que permitían el diálogo entre los miembros de la pareja, pero no permitía la consulta a un tercero, excepto con el docente; ni tampoco la consulta a apuntes de clase ni a los textos. Así mismo, se pudo evidenciar el nivel de comunicación entre los integrantes de la diada, la cooperación, discusión y aprendizaje compartido.

En cuanto a los criterios que prevalecieron en la selección, elaboración y puesta en práctica de los instrumentos de evaluación, puede decirse lo siguiente: a) que los alumnos dispusieran del tiempo suficiente para que pudieran pensar, razonar, probar varias alternativas sin que ello le impidiera terminar la prueba. Debido a ello, las pruebas a libro abierto podían ser llevadas por los alumnos para ser realizadas fuera de clase, en la biblioteca o en casa; b) se dio predilección a la profundidad y no a la extensión de los aprendizajes evaluados; c) que permitieran evaluar procesos y productos; d) los instrumentos fueron elaborados con el propósito de que permitieran plantear situaciones problemáticas integradoras; e) que exigieran al alumno la formulación de hipótesis; f) que las respuestas requirieran la fundamentación debida; g) que relacionaran los contenidos de las asignaturas en estudio con conocimientos previos de otras disciplinas y de la vida cotidiana.

#### IV.-La integración experiencial, hablan los actores

Este apartado tiene relación con lo que pudiera denominarse la evaluación de la práctica de aula o experiencia. Esta evaluación no se toma aquí como un fin en sí mismo, sino como un proceso que aporta información para tomar decisiones en torno a dos interrogantes básicos, a saber: ¿cómo se está desarrollando la práctica de aula? y ¿cómo puede mejorarse?

En esta actividad evaluativa, la tarea no corresponde sólo al profesor sino también a los alumnos. Es así como las orientaciones que guiaron dicha actividad se caracterizaron por: a) hacer posible la participación de los estudiantes en el juicio crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) que establecieran relaciones significativas entre el ambiente del aula y el mundo de las valoraciones conformado por las experiencias vividas.

La evaluación se desarrolla, por un lado, con base en la *integración experiencial*, mediante la cual los estudiantes explicitan sus puntos de vista por escrito sobre las experiencias de aprendizaje en la práctica de aula. Esta integración es la oportunidad de evaluar la participación y la calidad de su trabajo individualmente, en los pequeños grupos y en la clase completa. La intención es la de que cada estudiante valore sus aprendizajes obtenidos en función de lo que es significativo para él, pero ubicándose en un contexto que trascienda los meros límites del aula, y que toque lo personal, lo familiar y lo comunitario.

Esta evaluación se complementa, por otro lado, con el informe del docente que, con el criterio de observación participante, los docentes fueron construyendo durante el desarrollo de la experiencia pedagógica, y con las entrevistas abiertas, individuales y en grupo, en las cuales los estudiantes y el docente evalúan y sugieren modificaciones para mejorar la programación de aula y las estrategias usadas.

A fin de clasificar e interpretar la información obtenida a través de la evaluación, se han establecido las siguientes categorías: a) la interacción docente-alumno y alumno-alumno, b) las preguntas como experiencia de formación y demás estrategias, c) la lectura de textos, y d) los aprendizajes obtenidos.

a) *La interacción docente-alumno y alumno-alumno*: En esta categoría la mayoría de los estudiantes coinciden en afirmar que el ambiente creado en el aula les permite involucrarse en la dinámica de enseñanza-apren-

dizaje, llevándolos hacia un encuentro con los conocimientos, con base en la doble direccionalidad comunicativa y en las interacciones verbales generadoras de interrogantes, reflexiones y actitudes críticas.

• *Voces*. LUIS: "...en nuestro grupo de estudio estas estrategias nos llevaron a un continuo discutir y descubrir, obligándonos a buscar más espacios para el estudio de los contenidos programáticos.." ADONAY: "En el desarrollo del curso pudimos apreciar que la relación entre el docente y nosotros los alumnos como tal fue de una manera muy interactiva, de manera que nos daba confianza a la hora de intervenir y poder expresar lo que pensábamos sobre los textos que hemos leído, tratando de hacer críticas para corregir nuestros fallos.." ALBA: "Durante la clase se encontró un ambiente armónico, agradable y factible; mediado sobre la base de la pregunta permanente, en donde se fomentó la discusión de los temas, de las lecturas propuestas, la intervención del alumnado y creando el interés de los alumnos". SIMÓN: "Me parece necesario hacer mayor énfasis en la direccionalidad de los temas a discutir, esto nos permitiría una mejor visión global de los puntos de discusión y nos daría mayores herramientas para el diálogo y la discusión participativa". MARTHA: "...Reconozco que al inicio del curso las clases resultaban ser un poco tediosas....Algo muy resaltante en el desarrollo del curso fue que cuando interrumpíamos la clase, usted era capaz de oírnos todo el tiempo que considerara necesario y hacía pensar que nuestra interrupción era importante y que se le podía sacar mucho provecho a la intervención..."

b) *Las preguntas como experiencia de formación y demás estrategias*: En relación con las preguntas los alumnos, en su mayoría reconocen las bondades de esta estrategia para el aprendizaje; sin embargo, manifiestan las dificultades teórico-conceptuales y procedimentales que muchos interrogantes les generaban a la hora de buscar las respuestas, y también lo difícil que es aprender a preguntar

en las disciplinas en estudio. En torno a las demás actividades o estrategias, buena parte de los estudiantes se quejan al principio de las dificultades para la elaboración de los resúmenes y mapas conceptuales; sin embargo, reconocen lo útil que son las mismas para el aprender a aprender. En torno al ensayo y a las preguntas anexas los estudiantes manifiestan sus esfuerzos en lo que se refiere a la interpretación y a la expresión por escrito de las respuestas o de los textos que había que producir. Puede decirse que en general reconocen que estas actividades les permiten una mejor organización y procesamiento de la información, y lo que es más importante, les ayuda a aprender.

• Voces: CLAUDIA: *“Me parece una buena estrategia la de preguntar siempre ya que de aquí salen otras preguntas que van a ser respondidas dentro del mismo salón de clase, porque esto ocasiona o despierta el interés por la materia que a nuestro parecer hay que leer bien o saber leer para poder tener una buena argumentación a la hora de responder...”* JUVENAL: *“...sería recomendable ampliar la discusión de las lecturas en clase, para aclarar puntos débiles y no tener que esperar a la evaluación del examen para caer en cuenta de posibles equívocos en las ideas que allí se plantearon...”* ELIZABETH: *“...me pareció muy importante la insistencia en cuanto a que debemos olvidar ese tipo de pedagogía arcaica en la que el alumno se limita a permanecer callado mientras el profesor habla siempre...a pesar de la dificultad de los textos, usted logró que nosotros nos motiváramos para analizarlos...”* EDITA: *“...Así mismo con el ensayo adquirimos destrezas investigativas, al promover en el estudiante el espíritu de búsqueda y descubrimiento que nos servirá para experiencias futuras...”* PEDRO: *“...al estudiante se le despierta la inquietud y la motivación del saber, de preguntar e investigar buscando respuestas...”* MARTÍN: *“...fue un trabajo arduo pero fructífero... pudimos concebirnos como sujetos reflexivos, capaces de indagar en las preguntas que construíamos, que nos llevaron a interac-*

*tuar con los autores de los textos en forma proactiva, que nos llevaron a construir significados...es aprender que a través de la criticidad podemos hacer propuestas...”*

c) *La lectura de textos:* En relación la lectura de textos relacionados con el contenido programático de las dos asignaturas del estudio, los estudiantes manifestaron su aceptación por los significados que les permite construir. Sin embargo, algunos de ellos señalan ciertas dificultades en la comprensión de algunos textos, alegando falta de conocimientos previos y de tiempo para leerlos, de acuerdo con las exigencias de los cursos. Cierta número de ellos plantea que la lectura que se hace de los textos es muy exigente debido a las actividades que paralelamente hay que realizar, pero, reconocen que esta manera de concebir la lectura les plantea una reflexión más densa sobre lo que se lee, y por tanto, les proporciona aprendizajes más profundos.

• Voces: JUANA: *“Las lecturas y las actividades que hay que realizar junto con ellas, son buenas...pero lo que a mi me parece más chévere son las discusiones que se hacen en clase sobre las lecturas...creo que eso le deja mucho a una”*. EMILIO: *“...cuando comenzamos a leer los textos seleccionados y empezamos a empaparnos en el tema, las clases fueron más participativas”*. JUAN PABLO: *“Los textos leídos fueron extensos, densos y complejos, de difícil comprensión para nosotros; sin embargo, el diálogo y la discusión con el docente nos ayudaba a comprenderlos mejor...”*

d) *Los aprendizajes obtenidos:* En términos globales puede señalarse que la afirmación de los estudiantes sobre el aprovechamiento académicos es creíble, y esto se evidencia, en buena medida, al revisar la evaluación de los ensayos realizados y las pruebas al final de los cursos, en ellos se nota un significativo progreso. Un aspecto en el cual los estudiantes hacen mucho hincapié en sus inte-

graciones experienciales es en la construcción de los aprendizajes que realizan a partir de las relaciones entre sus experiencias y el contenido de los textos, las preguntas sobre sus experiencias personales y contenido de las lecturas, así como las interacciones verbales en clase. Por otro lado, es importante destacar lo difícil que resulta hacerles comprender a los alumnos la concepción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en procesos y no en productos, incluso cierto número de ellos hace mucho énfasis en las notas obtenidas más que en los aprendizajes logrados.

• Voces: CARLOS: “*Todo el aprendizaje obtenido nos permitió tomar conciencia de que debemos ser individuos reflexivos, críticos, con una visión más amplia y comprensiva de los demás, pienso que esto lo adquirimos en parte a través de las experiencias que usted nos ofreció como docente en esta asignatura*”. DALIA: “*Profe lo expresado aquí no tiene ánimo de buscar mejoras en mi evaluación . Sólo le digo que no soy persona de expresar lo que no siento....*” ZORAYA: “*...respecto a la corrección de las pruebas, se debe exigir más en cuanto a la precisión de las respuestas....esto genera incertidumbre al no saber con exactitud cual es el límite entre un puntaje considerado bueno, regular o malo...*”

## V.- A manera de conclusión

Los posibles resultados, circunscritos al ámbito de esta investigación, permiten señalar lo siguiente:

– La preguntas como experiencia de formación hicieron posible, con algunas dificultades, la construcción de aprendizajes al permitir la confrontación, discusión y formación en el seno del aula.

– Las preguntas-problemas y la lectura profunda y estratégicamente orientada contribuyó, aunque de manera incipiente, a desarrollar un proceso de formación autónomo y crítico en el estudiante que participó en la experiencia.

– La programación de aula sirvió de base para el acuerdo de enseñanza-aprendizaje, y como guía de la práctica de aula, así como también como documento para la confrontación de las concepciones asumidas con la realidad del aula, y la imprescindible revisión de la práctica desarrollada.

– Las estrategias usadas permitieron coadyuvar en el aprendizaje de los estudiantes, al contribuir a la realización de una práctica escolar orientada por una pedagogía de la pregunta, al menos en términos aproximativos. Empero, se pudo ver que preguntar y enseñar a preguntar en una disciplina humanística es un proceso complejo y multifacético que implica el transitar por un camino formativo curvilíneo y zigzagueante muy parecido a la historia de las ciencias humanas y sociales.

## REFERENCIAS

- BELTRÁN, J.(1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BUSTAMANTE, G. (1995).Competencias relativas al lenguaje y transformación educativas. *Pedagogía y Saberes*, 6, 7-12.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A.(1990) (Compils). *Desarrollo psicológico y educación , II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- GADAMER, H.G.(1992). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (Título original:Wahrheit und Method.). Salamanca: Sígueme.
- GONZÁLEZ, O. y FLORES FAHARA, M.(1998). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Comp.).*La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Páidos, pp. 285-3312.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.

- SANJURJO, L. O. y VERA, M. T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los Niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SUTTON, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. (Título original: Talk for teaching and learning. Traducido por Pilar Sánchez y otros). Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Título original: Thought and language. Traducido por Pedro Tosaus Abadía). Buenos Aires: Paidós.

---

**SUMMARY:**

The purpose of this work is to report a classroom ecological study related with teaching praxis in two humanistic disciplines, such as Philosophy of Education and Reading Comprehension Learning. From the theoretical and methodological point of view, we could say that this research reports the systematization of a pedagogical experience focused on the use of questioning, as the learning-teaching strategy, in the experience of learning a new humanistic discipline. As a conclusion of this research, we could stress the importance of questioning in the teaching-learning process, and also, that the application of this strategy is pertinent.

**RESUMÉE:**

Ce travail a pour but de présenter une étude écologique de la classe concernant la pratique d'enseignement dans deux disciplines humanistes, à savoir, Philosophie et Education et Enseignement de la Compréhension de la Lecture. Du point de vue théorique et méthodologique, cette recherche représente la systématisation d'une expérience pédagogique centrée sur l'emploi des questions comme stratégie d'enseignement - apprentissage au niveau de l'expérience de formation sur une discipline humaniste. Les résultats de cette recherche indiquent l'importance des questions par rapport à la dynamique enseigner et apprendre une discipline ainsi que la pertinence de l'application de la stratégie en question.