



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D. F. PONIENTE**



***EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA DETERMINA LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y
COMPRESIVAS***

T E S I S

PRESENTA

TERESA SUSANA HERNÁNDEZ GARCÍA

MÉXICO, D. F.

SEPTIEMBRE 2009.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D. F. PONIENTE**



***EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA DETERMINA LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y
COMPRENSIVAS***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

TERESA SUSANA HERNÁNDEZ GARCÍA

MÉXICO, D. F.

SEPTIEMBRE 2009.

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION DE POSGRADO

México, D. F., 5 de agosto de 2009

**C. PROFRA. TERESA SUSANA HERNÁNDEZ GARCÍA
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

**EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA DETERMINA LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS**

Manifiesto a usted, que éste, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el grado de Maestro en Educación con Campo en Planeación Educativa.

A T E N T A M E N T E



**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

DEDICATORIAS

El esfuerzo y dedicación que he puesto en este trabajo va con todo mi amor para mis hijos Daniel y Diana, por hacer más perfecto aquello en lo que creo y por ser la razón más fuerte para emprender el camino hacia la construcción de una educación con calidad para todos los niños mexicanos.

A mis papás, por amarme y educarme con el valor de la responsabilidad y respeto a la superación.

A mi hermano Luis, por toda su generosidad y amor incondicional.

Con especial cariño a mi hermano Carlos, porque su ausencia me ha enseñado lo valioso y efímero de la vida. Te amo por siempre Moreno.

A mi amigo Gilberto, por su insustituible acompañamiento en este esfuerzo intelectual.

A todos los que han contribuido con su trabajo y esperanza, a la educación mexicana.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de tesis, Clarisa Capriles Lemus, por su apoyo y orientación académica, en este trabajo de construcción intelectual; con la esperanza de que este trabajo sirva para la transformación educativa.

Son motivo de agradecimiento las generaciones de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria diurna No. 197 "Canadá", turno matutino, porque su esfuerzo por aprender para construirse a sí mismos, se vea compensado con el trabajo de mejores docentes de la educación.

A mis maestros de todos los tiempos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (Marco Contextual)	22
1.1 Marco legal	24
1.2 Contexto del español en la enseñanza oficial	26
1.3 Enfoques pedagógicos en la enseñanza del español	27
* La enseñanza tradicional	27
* Perspectiva estructuralista	28
* Enfoque comunicativo	28
1.4 Propósitos de la asignatura de Español	30
1.5 Importancia del español	31
1.6 ¿Cómo aprenden los alumnos?	33
1.6.1 La palabra y la imagen.	35
¿Qué debe prevalecer en el aprendizaje?	
CAPÍTULO 2 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS (Marco Teórico)	38
2.1 Constructivismo	39
* El enfoque constructivista en la enseñanza	43
* Procesos Cognitivos	44
* Fases del aprendizaje	50

2.2	El desarrollo de competencias en educación	52
2.3	Planeación estratégica para educar	59
	* Planeación y desarrollo institucional	60
	* Planeación estratégica y desarrollo académico	63
	* El rol del maestro en la interpretación curricular	66
2.4	Desarrollo de competencias y la planeación didáctica	70
	2.4.1 Algunas implicaciones del concepto de competencias para la práctica educativa	73
2.5	Lectura y escritura	75
2.6	Aspectos básicos de la enseñanza del lenguaje	82
2.7	Algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	88

CAPÍTULO 3 LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

3.1	Descripción del método	92
3.2	Pasos de la investigación	95
3.3	Categorías de análisis	96
3.4	Muestra	97
3.5	Instrumentos	98
3.6	Tiempos	101
3.7	Valoración	101
3.8	Pilotaje	102

3.9	Recopilación de datos	102
3.10.	Análisis cuantitativo e interpretación de resultados	104
	3.10.1 Interpretación de resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos	
	* Bloque expresión oral	106
	* Bloque expresión escrita	110
	* Bloque reflexión sobre la lengua	115
	* Bloque relación maestro-alumno	115
	* Bloque importancia del español para el aprendizaje de las demás asignaturas	118
	* Bloque de comprensión auditiva y lectora	122
	3.10.2 Interpretación de resultados del cuestionario aplicado a los profesores	
	* Bloque reflexión sobre la lengua y expresión oral	126
	* Bloque relación maestro-alumno y expresión oral	129
	* Bloque lectura	131
	* Práctica educativa	133
	3.10.3 Complementación de instrumentos aplicados a los profesores	135
3.11	Concentrado del análisis de resultados de los cuestionarios aplicados	137

CAPÍTULO 4 PROPUESTA DIDÁCTICA

Desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas	139
4.1 Papel que debe asumir el docente	141
4.2 Papel que debe asumir el alumno	146
4.3 Papel que debe asumir la evaluación	149
4.4 La planeación como instrumento de mejoramiento	153
4.5 La concepción del conocimiento	154
4.6 La relación maestro–alumno	156
4.7 Esquema de la planeación estratégica de la propuesta didáctica.	156
CONCLUSIONES	166
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.

Goodman

El presente trabajo tiene una relación directa con el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de tercer año de secundaria, la investigación giró en torno a los ejes en los que está organizado el programa de estudio oficial (1993): expresión escrita, oral, comprensión lectora y auditiva.

Las competencias comunicativas son una exigencia para la compleja relación del ser humano en el presente proceso de globalización de la economía y la política, que inciden en todas las expresiones sociales.

Hoy no es posible el ejercicio de una moderna ciudadanía ni el acceso a los códigos de la modernidad sin el manejo competente del lenguaje oral y escrito. El lenguaje abre o cierra posibilidades para el desempeño social de los individuos, en tanto que funciona como un instrumento cognoscitivo básico para el desarrollo de otros aprendizajes. El desarrollo de la lectura y la escritura está estrechamente ligado al desarrollo de operaciones mentales superiores tales como: el manejo de símbolos, las destrezas de generalización, el desarrollo de categorías abstractas que son indispensables para comprender críticamente el complejo mundo social actual. De

modo que el aprendizaje creativo del lenguaje, el desarrollo de las capacidades para que los alumnos puedan leer y comprender textos escritos y que a la vez puedan producir textos de diversa naturaleza y función, es una tarea indelegable y principal de la escuela.

La preocupación básica que sustenta esta investigación está orientada al pobre desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en sus cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar), muchos alumnos no se expresan con claridad y orden; redactan mal, no saben puntuar correctamente un texto y desconocen las más elementales normas ortográficas. Esta situación, tan normal en nuestras aulas -antes y después de la implantación del enfoque comunicativo funcional-, pone de manifiesto que algunas cosas están fallando en la enseñanza del lenguaje, desde los primeros niveles de escolarización, de ahí que la temática de esta investigación se piensa encaminar hacia la identificación y comprensión de los elementos que intervienen en el impulso de estas habilidades.

No parece aventurado sostener que en la base del fracaso escolar en que viven sumidos muchos de nuestros jóvenes -incluso universitarios- se encuentra una deficiente adquisición del lenguaje, producto de un aprendizaje que ha adolecido de una orientación pedagógica adecuada. Porque, de otro modo, no tendrían explicación las deficiencias que son queja continua de los profesores de todos los niveles educativos.

Como referente se revisó el reporte elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del año 2006 de los resultados de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), de donde se desprende un diagnóstico del sistema educativo mexicano, que evalúa a los estudiantes de 15 años de edad en tres áreas: 1.- comprensión lectora, 2.- matemáticas y 3.-ciencias. Los datos indican que los estudiantes mexicanos tienen resultados sensiblemente bajos en este examen, en las tres áreas; lo que aquí interesa es el área vinculada a la comprensión lectora.

Es importante mencionar que en PISA se pregunta por las competencias de los estudiantes de quince años, para afrontar retos que se presentan en la vida real, y no qué tanto han aprendido del currículum, en México se aplica a los estudiantes de tercer año de secundaria.

Los resultados de este estudio muestran que, menos del 1%¹ de los estudiantes mexicanos evaluados logró el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas, tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto con el que se tiene poca familiaridad, formular hipótesis con base en el conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios a las expectativas de sentido común.

El 28% de los estudiantes mexicanos se ubica en el primer nivel de comprensión lectora, lo cual significa que sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Pero, más grave aún es que el 16% de nuestros estudiantes ni siquiera logró un puntaje suficiente para alcanzar este primer nivel de desempeño, lo que indica, que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva, para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas. Para este 44% de jóvenes que no rebasa el primer nivel de comprensión lectora, la probabilidad de que puedan obtener suficiente provecho de sus oportunidades educativas actuales y futuras es riesgosamente baja.

¹ Este 1% de jóvenes mexicanos que han desarrollado habilidades lectoras complejas comparan con 10% en promedio en la OCDE, 17% de los estudiantes en Canadá y 12% en los Estados Unidos. Entre los 31 países que participaron en este estudio internacional, sólo los estudiantes de Brasil obtuvieron niveles de logro educativo inferiores a los alcanzados en México. México tiene un mayor porcentaje de estudiantes en el Nivel 0 (21%) con relación a Chile (15%) y un menor porcentaje en el mismo nivel con respecto a Uruguay (25%), sin embargo Chile y Uruguay tienen un porcentaje al menos igual al doble del obtenido por México en el Nivel 4-5. Al comparar a México con respecto al promedio de la OCDE en el Nivel 0, se observa que México tuvo 14 puntos porcentuales más de estudiantes que la OCDE en ese nivel (21% vs 7%). En contraste, el promedio OCDE acumuló 29% de los estudiantes en el Nivel 4-5, mientras que en México sólo 1% de los estudiantes alcanzó dicho nivel. Finlandia, Hong Kong-China y Canadá son los países con la proporción estudiantil más alta en el Nivel 4-5, por arriba del promedio OCDE.

Estos resultados deberían de preocupar a todos los que se encuentran insertos en el campo educativo y concretamente a los que enseñan la asignatura de español. Es de llamar la atención que la vida en las escuelas transcurre de forma rutinaria, como si estas evaluaciones negativas no reflejaran parte de la crisis educativa mexicana; es necesario hacer planteamientos que nos conduzcan a la búsqueda de explicaciones, que permitan una reflexión académica orientada a propuestas y estrategias para mejorar esta situación.

En EXCALE (exámenes de la calidad y el logro educativo), se encuentran datos similares, se trata de evaluaciones internas del sistema educativo mexicano de donde se pueden destacar los siguientes resultados:

En este informe se confirma que la mayoría de los estudiantes no están alcanzando el propósito fundamental expuesto en los programas de estudio de español en educación básica. Se encontró que en el contexto nacional 8.4% de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de logro, 47.6% en el nivel II, 38.3% en el nivel III, 5% en el nivel IV y sólo 0.7% en el nivel V. Cabe recordar que los dos primeros niveles representan competencias de expresión escrita que están por debajo del mínimo esperado; efectivamente pueden escribir oraciones con sentido completo, pero no son sensibles a las características lingüísticas de los diferentes tipos de discursos y funciones de los textos, por lo que no se pueden expresar correctamente en contextos y situaciones diversas, además hacen un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema de escritura, se puede apreciar que en los dos niveles más bajos, se encuentra el 56 % de los alumnos de secundaria del país.

Es importante recordar que los alumnos que sólo alcanzan los dos niveles inferiores de logro de expresión escrita no dominan conocimientos y habilidades básicas presentes en los planes y programas de estudio. Si bien pueden comunicar un mensaje escribiendo oraciones con sentido completo, están muy lejos de lo que exigen los programas de español, los cuales plantean que los estudiantes deben seleccionar el tema, propósito, tipo de texto, estructura, destinatarios directos o potenciales; así como utilizar la lengua escrita como medio para apelar, opinar,

persuadir, relatar, describir, expresando sentimientos y experiencias. También deben ser capaces de escribir párrafos descriptivos, secuenciales, argumentativos y persuasivos, de manera coherente y cohesiva. Por último, deben relacionar sus ideas y dar ilación a sus párrafos.

La expresión escrita no es sólo un componente de la asignatura de español, sino una competencia valiosa en el desarrollo personal y social de los alumnos, además es una herramienta poderosa para el pensamiento. Curricularmente existe una demanda para que “los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas”. (SEP, 1993)

El Nivel III es el mínimo aceptable, el cual lo alcanzan 30% de los alumnos de primaria y 38% de los alumnos de secundaria. En este nivel, los alumnos empiezan a utilizar los registros de la narración y la argumentación, sin embargo escriben una asociación de ideas sin una planeación previa que impacte a su lector.

Los niveles IV y V son los que realmente representan el uso de los conocimientos inherentes a los planes y programas de estudio, enmarcados en el enfoque comunicativo y funcional, desafortunadamente, sólo el 6% de los alumnos de secundaria lo obtuvieron.

Habrá que precisar que en los programas de estudio de español editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000; 1994 para secundaria) la enseñanza de la expresión escrita se basa en un *enfoque comunicativo y funcional*, el cual enfatiza que escribir implica organizar el contenido del pensamiento para que otros o nosotros mismos comprendamos nuestros mensajes posteriormente. Se hace hincapié en que los alumnos desarrollen conocimientos y sean capaces de aplicar las reglas gramaticales y ortográficas del idioma y que desarrollen estrategias para la producción de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas. Entre los propósitos comunicativos más importantes se encuentran el de informar, persuadir y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.

Con todo esto, es necesario plantearse: ¿Cuáles son los factores que determinan los rezagos que muestran nuestros alumnos con relación a lo que se establece en los programas oficiales de secundaria? Otras interrogantes que bien pueden orientar la investigación educativa, serían: ¿En qué se fundamenta la enseñanza del idioma que permita el desarrollo de las competencias comunicativas?, ¿Cuáles son los elementos fundamentales que permiten a los estudiantes comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para una gran variedad de fines? ¿Se requiere de un papel activo e interactivo del estudiante/lector que adquiere información a partir de textos escritos?

Con esta investigación se pretendió dar respuesta a estas interrogantes para comprender mejor lo que ocurre en la enseñanza del español, para favorecer en el estudiante su desempeño comunicativo.

Además, es necesario reconocer que el ambiente sociocultural del entorno familiar, las actitudes de los maestros de español, los condicionamientos que impone la organización institucional de la escuela, la percepción que de sí mismo tiene el estudiante adolescente, determinan el nivel académico de nuestros estudiantes.

El método que se eligió para el desarrollo del presente estudio siguió las directrices de una investigación cuantitativa con un enfoque confirmatorio, inferencial y deductivo, que permitió una revisión crítica e indirecta de las formas de enseñanza y aprendizaje de los sujetos de estudio.

La investigación cuantitativa tiene como punto central confirmar o desechar la hipótesis planteada como eje del estudio, en este trabajo se recabaron datos cuantitativos que arrojaron los cinco cuestionarios aplicados a los alumnos y maestros, lo que permitió describir con mayor objetividad los elementos principales del problema estudiado y realizar una serie de inferencias que nos llevaron al planteamiento de una propuesta didáctica.

En este trabajo, es necesario categorizar al aprendizaje como un hecho social, como lo propone Vigotski (García, 2002:20), para enmarcarlo en el proceso comunicativo, ya que la enseñanza de la lengua sigue orientándose de forma aislada de la aplicación social, se imparte como teoría por lo que no se consolida en el desarrollo de las habilidades propias de la lengua.

La enseñanza del español en México, ha tenido una serie de peculiaridades que llaman la atención de los investigadores en educación, colocando parte de la atención en la lectura, como un instrumento que puede favorecer el acceso del estudiante, a los elementos de la cultura vinculados a la expresión oral y escrita.

Se asume, por un lado, que los estudiantes han adquirido el español y son capaces de comunicarse oralmente o por escrito con sus familiares, amigos o maestros. Sin embargo, su camino es aún largo. En su vida tendrán que hacer frente a situaciones de comunicación más complejas, tendrán que involucrar la interpretación y producción de textos cada vez más especializados, deberán participar en interacciones orales que les demanden mayor formalidad.

Los datos de las evaluaciones nacionales e internacionales preocuparon de tal forma, que motivaron que el presente estudio se enfocara a la búsqueda de los elementos que causan este bajo rendimiento, en las competencias comunicativas de los estudiantes de tercer año de secundaria.

Es un estudio relevante porque tiene una relación directa con el aprendizaje de otras disciplinas, porque el aprendizaje de la lengua enfatiza y consolida naturalmente procesos cognitivos que se ejercitan en las habilidades comunicativas.

Se habla de que una de las causas más frecuentes de los bajos resultados de los alumnos, sobre todo los pertenecientes a los sectores sociales con menores oportunidades educativas, están relacionadas con su fracaso lingüístico, es decir, con la falta de dominio en la expresión oral y escrita de su lengua materna y de las reglas que rigen su funcionamiento. De ahí se desprende el supuesto de estar frente

a alumnos con un lenguaje estructuralmente deficiente. Estudiar la metodología que los docentes aplican en la enseñanza de la lengua en educación secundaria es fundamental para comprender en qué medida la enseñanza está obstaculizando el aprendizaje.

Todo esto motivó la búsqueda de procesos didácticos que pudieran ayudar al profesor y al educando a una comunicación fluida dentro del aula, que lleve a una concepción del desarrollo de las competencias comunicativas a partir de un ambiente favorecedor del intercambio y análisis de las ideas, que garantice la posibilidad de acceder a una comunicación integral.

La escuela como forma social viva reconoce, que es necesario enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos sociales, aquellos donde se usa y aquellos donde debería de usarse.

Todo fenómeno social tiene la cualidad de ser complejo por su naturaleza multifactorial, y en un estudio formal no se considera a la totalidad de los factores que intervienen en su composición. La presente investigación identificó una serie de factores que son susceptibles de ser valorados en la dinámica escolar como la relación maestro-alumno, la metodología de la enseñanza, el proceso de aprendizaje entre otros, sin embargo, se reconoce que el tema no se agota en este esfuerzo por comprender la parte sustantiva de todo aquello que aporta el maestro y el alumno.

En este estudio, las limitaciones son múltiples, algunos factores no fueron considerados por la amplitud de las causas del problema del bajo rendimiento académico de los estudiantes, ya que no es posible abarcarlo todo, ni reducir la explicación del objeto de estudio a un sólo factor. Tampoco es posible afirmar que los factores estudiados son los más relevantes ni decisivos para comprender el problema en su totalidad.

Otra de las limitaciones que se observaron en el desarrollo de este trabajo es el de la poca disposición de los profesores de español para cooperar, porque consideran un

riesgo el estar expuestos a la observación y probable crítica de su desempeño pedagógico.

Por otro lado, el que las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se encaminen a valorar el desempeño de sus profesores, presenta el inconveniente de una interpretación subjetiva por parte del estudiante, al responder de acuerdo a lo que cree que se espera de él, o bien contestar de acuerdo a sentimientos de confrontación; sin embargo, se puntualizó que sus respuestas eran parte de un estudio que tenía el propósito de revelar la verdadera situación académica que prevalecía en sus clases de español para realizar los ajustes pertinentes que favorezcan en el futuro, el mejoramiento del desempeño docente.

El presente trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos, con la siguiente organización de contenidos:

En el capítulo I, se presenta el contexto de la enseñanza del español en educación secundaria, esbozado en una breve historia, en la que se describen diversos enfoques pedagógicos, desde la enseñanza tradicional hasta el enfoque comunicativo funcional. Se presentan los propósitos de la asignatura de español de la Reforma Educativa en Educación Secundaria (2006). Se destaca la importancia del español como un elemento básico del desarrollo de las competencias comunicativas. Asimismo, se considera la tendencia social del dominio de la imagen sobre la palabra y qué es lo que debe prevalecer en la enseñanza.

En el capítulo II, se recopilan las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, que plantean las reflexiones sobre la dificultad que genera la enseñanza que curiosamente dificulta el aprendizaje, permitiendo la observación de rutinas, y prácticas tradicionales, que no corresponden a las nuevas formas y necesidades de enseñanza de las generaciones presentes. Se describe el modelo de competencias para favorecer el aprendizaje bajo una perspectiva innovadora, para generar aprendizajes con el propósito de coadyuvar al complejo proceso de desarrollo integral de los individuos.

Las prácticas cotidianas son las que nos informan sobre la aplicación de los métodos y secuencias didácticas que los docentes aplican en el aula. Tal parece que el salón de clase está blindado contra las nuevas propuestas didácticas, porque los resultados en PISA y EXCALE indican que la enseñanza se sigue conduciendo con esquemas y métodos tradicionales, que complican en alguna medida el aprendizaje, porque privilegia la fragmentación y descontextualización de la acción comunicativa, sin el orden y recomendación que ofrece el enfoque comunicativo funcional vigente en la propuesta oficial.

El desarrollo de la competencia comunicativa abre la posibilidad del enriquecimiento intelectual, al dotar al individuo de una serie de procesos cognitivos, que sólo se pueden apreciar a partir de la habilidad para expresar sus pensamientos de forma coherente e inteligente.

En el capítulo III, se describe el método cuantitativo que sustenta la investigación, se establecen las categorías de análisis, también se precisa la población y se describe la muestra seleccionada para indicar cómo se eligieron y diseñaron los instrumentos de recopilación de la información indispensable para la elaboración de esta tesis. Finalmente, se presenta el análisis e interpretación de resultados.

En el capítulo IV, se desarrolla la propuesta que se desprende del presente trabajo, desde una perspectiva constructivista, con una visión integral para atender las deficiencias observadas en la práctica pedagógica y en los resultados de las evaluaciones externas al sistema educativo. La propuesta que aquí se presenta busca dar respuesta, en alguna forma posible, a las interrogantes señaladas al inicio de la investigación, y ser una forma alternativa de mejora sustantiva para la planeación y la gestión pedagógica del programa de enseñanza del español en educación secundaria, en nuestro país.

Planteamiento del problema

En este concierto de datos, referidos en la introducción, se evidencia una problemática que se pretende describir a continuación:

Los estudiantes de secundaria no sólo tienen dificultades para aprender a leer y escribir, sino que aprenden a rechazar las disciplinas vinculadas a las competencias lingüísticas —lenguaje, gramática, redacción— por la manera como son enseñadas. La excesiva formalización del lenguaje en el ámbito escolar impide la comunicación, la comprensión, el diálogo y provoca una limitada capacidad de usarlo funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades, es como lo destaca Vicente Carrión, al escribir que:

Hasta la fecha, la enseñanza del lenguaje ha sido el medio más eficaz de disgustar a los alumnos y, como consecuencia, alejarlos de la cultura expresada por medio de la lengua, como lo es la literatura en todas sus manifestaciones. (1982:17)

Una de las razones, para este rechazo del lenguaje, es la enseñanza de la gramática como medio principal de aprender la lengua. Se ha enseñado intensamente como si gramática y lenguaje fueran lo mismo y no lo son. En un mismo nivel académico, la gramática es más abstracta y tal vez más difícil que la matemática, mientras que, por suerte, el lenguaje es una habilidad y no un conocimiento académico, de lo contrario, mucha gente no podría hablar.

De manera concreta se analizará el desempeño académico de los alumnos de la secundaria diurna No.197, donde se observan algunas de las limitaciones en sus competencias comunicativas como son: dificultades en su expresión oral ante el grupo, dispersión de la atención, poca claridad al hablar manifestada con un bajo volumen en la voz cuando se habla frente al grupo, vocabulario limitado, problemas de acentuación, confusión en el uso de palabras homófonas, notoria dificultad en la elaboración de mensajes de plena correspondencia con su pensamiento, múltiples

problemas con la ortografía,² dificultad para precisar las ideas significativas al leer, presentando inconsistencias en la comprensión de instrucciones, además de serias complicaciones para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas, así como problemas al redactar sus ideas, en los que la organización de las mismas sufre de tangibles desaciertos,

Actualmente se exige a las nuevas generaciones un nivel de competencia que tenga referentes en el contexto internacional, a raíz del proceso de globalización donde los objetivos y metas educativas son diseñados desde el exterior, por lo que las competencias son los nuevos paradigmas en el campo educativo. Con este escenario las exigencias son cada vez más altas para hombres y mujeres, para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico.

La educación sigue siendo un elemento transformador de los individuos e incluso de las sociedades como se ha demostrado en otras partes del mundo, que han logrado mejorar sus sistemas educativos.

Por esto y otras cosas más, la sociedad ha colocado en la educación la esperanza para que México logre superar los problemas que condicionan nuestro estancamiento en el orden económico, político y cultural.

Entonces, ¿Qué es lo que sucede en el aula, qué se puede modificar para mejorar nuestra educación?, aquí será necesario atender a la función del profesor y analizar aquello que los educadores destacados han recomendado: una verdadera capacitación del magisterio que le permita desarrollar acciones para el pleno desarrollo de su comunicación, que promueva en los estudiantes el mejoramiento de

² En los escritos de muchos de los alumnos que en la actualidad cursan la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria -e incluso el Bachillerato-, las faltas de ortografía resultan demasiado frecuentes; y un gran sector de la población escolarizada en los diferentes niveles educativos exhibe una alarmante pobreza de vocabulario y no siempre emplea las palabras más apropiadas al contexto lingüístico y/o a la situación comunicativa.

sus habilidades comunicativas, que favorezca la adquisición de las herramientas para aprender y así garantizar al mismo tiempo, aprendizajes futuros.

Estamos seguros de que a jugar se aprende jugando y a hablar, hablando, precisamente con la misma constancia, día a día, hasta que todo parece salirnos bien por intuición. Lo mismo puede decirse del escribir, que se aprende escribiendo, escribiendo y escribiendo (Cfr. Carrión, 1982).

Carrión enfatiza en las formas tradicionales de la enseñanza del español, la abrumadora participación del profesor en perjuicio de los alumnos, identificando como uno de los graves problemas el énfasis en la enseñanza de las reglas gramaticales:

Las reglas gramaticales no pueden ser aprendidas imitativamente puesto que nunca son visibles en el lenguaje, más bien los niños las infieren desde su propia experiencia y es lo que debemos de aprovechar. (Goodman, 1992: 19)

Ya analizaba este problema Ermilo Abreu en la década de los sesentas, cuando anotaba que los consejos de los grandes maestros como Américo Castro, Amado Alonso y Enrique Moreno Báez, habían dicho hasta la saciedad que era necesario mejorar el contenido y el método de la enseñanza del idioma. Sus consejos, prácticamente, cayeron en el vacío. Y continúa describiendo la realidad de aquellos años, que sorprendentemente parece que está señalando lo que reportan las evaluaciones recientes cuando afirma:

Las consecuencias de este retraso no requieren comentario, pues están a la vista: la mayoría de los niños son incapaces de escribir una carta con sinéresis y con mediana ortografía. Y los que logran alguna habilidad en el arte de escribir es porque, guiados por su instinto, han seguido otros métodos más racionales: reiterados ejercicios de *composición* y la lectura de buenos textos. (Abreu, 1995:11)

La actual concepción de la enseñanza del español orienta al estudiante a la discusión del lenguaje como lo hacen los lingüistas, entonces los alumnos leen, escriben y escuchan “cosas” que no tienen relación con ellos, perdiendo la oportunidad de enriquecerlos a través de la libre expresión de sus ideas y necesidades.

Nuestra meta no es el idioma español, sino la habilidad del alumno para usarlo con plenitud, inteligencia y entendimiento. La lengua es una habilidad y no un conocimiento intelectual, como ya se ha dicho, y lo que tenemos que alcanzar es el desarrollo de dicha habilidad en nuestros alumnos.

No es lo mismo cuando en física, matemáticas o en cualquier otra asignatura se aprende una generalización, porque aquí se trata de un conocimiento intelectual y la aplicación se hace por medio de un razonamiento lógico que evita tener que aprender uno a uno todos los casos particulares. (Carrión, 1982:20)

La enseñanza de la gramática tiene que ver con “el perfeccionamiento de la lengua escrita, la finalidad de la gramática es comprender el lenguaje intelectualmente y refinarlo”. Esto implica un conocimiento inicial, básico y aceptable que puede perfeccionarse con el conocimiento intelectual, abstracto y difícil que es la gramática. No en balde la han llamado la matemática de la lengua. “La gramática debe ser el último refuerzo para mejorar lo que ya se sabe”. (Carrión, 1982: 19)

¿Por qué la enseñanza complica tanto el aprendizaje?

Para responder con propiedad esta pregunta es necesario observar a los niños y jóvenes que están desarrollando las tareas que se exigen en nuestras escuelas, no vemos que estén entusiasmados como lo estuvieron inicialmente cuando tenían la disposición de aprender a hablar, con la alegría reflejada en sus rostros y con una actitud de constante atención a todo lo nuevo en su comunicación, es probable que los profesores con ánimo de hacerlo fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Primeramente rompiendo todo el lenguaje total (natural) en pequeños fragmentos abstractos.

Parece tan lógico pensar que los niños pequeños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomamos separadamente el lenguaje y lo transformamos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también postergamos su propósito natural “—la comunicación de significados— y la transformamos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que ansiosamente buscamos ayudar”. (Goodman, 1992:18)

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza del lenguaje escrito no se concibe de forma parcelada en elementos aislados e independientes (ni en lectura ni en escritura), por lo que, como indica Nemirovsky:

Un trazo suelto no es considerado una letra si no está insertado en un texto que lo haga ser letra. El conocimiento se construye a partir de las relaciones de semejanza o diferencia por comparación, relación y contraste entre varios elementos. Si enseñamos los elementos de forma aislada se dificulta el aprendizaje de esa parcela. (Seminario de formación del profesorado 2001:215)

Nemirovsky enfatiza cuatro principios fundamentales del modelo transmisivo utilizado, que es base de la enseñanza tradicionalista impartida en las escuelas:

I. El objeto de conocimiento se divide en fragmentos, y estos se enseñan de forma parcelada, separada e independiente. II. El sujeto está en el punto cero. El maestro es el que le aporta todo el conocimiento, porque los alumnos son como si fueran “una caja vacía” que hay que llenar de conocimiento. III. El aprendizaje se logra por ejercitación IV. Las situaciones escolares tienen una lógica interna que sólo se entienden en la escuela. Desde esta línea de trabajo, se considera que el profesor debe fragmentar el currículum en parcelas y enseñarlas de forma aislada y ordenada (porque se aprende de forma lineal y secuencial). (Seminario de Formación del Profesorado 2002:214)

Todos estos aspectos influyen en la motivación de los alumnos de cara al aprendizaje en general. La enseñanza de forma aislada e independiente de cada elemento no favorece que el alumno realice un aprendizaje significativo. El hecho de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se utilicen construcciones artificiales, que sólo aparecen en los materiales escolares, también influye en la motivación de los alumnos.

Por otro lado, ¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje? Probablemente se esté invirtiendo la perspectiva del aprendizaje, fundado en la óptica del pedagogo tradicional que tiene una visión analítica que le hace dividir el todo en sus partes, que contradice la percepción sincrética del alumno, que le lleva a mirar el todo, aprendiendo comunicaciones y no fragmentos de palabras.

Aquí es necesario insertar una pregunta que en principio puede ayudar a señalar el camino de la reflexión didáctica y de la exploración de la perspectiva del alumno

¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje? El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etc.

Será necesario hacer un esfuerzo considerable para identificar los resortes que se encuentran detrás de toda la enseñanza del español, ya lo refiere Torres al afirmar que “la sociedad construye el conocimiento sobre el aprendizaje a través del lenguaje” (1992:76). Se piensa que por medio del aprendizaje del lenguaje se facilita el despliegue de las destrezas comunicativas favoreciendo procesos cognitivos que son necesarios para el aprendizaje de otras asignaturas, pues el alumno con una comunicación fluida y eficaz podrá organizar sus pensamientos y reflexiones de tal forma que le ayuden a conformar y desarrollar nuevas formas de interacción neuronal.

Surge la imperiosa necesidad de modificar la enseñanza o seguiremos por el camino del fracaso. La enseñanza del idioma español tiene que ser por medio de la participación intensa de los alumnos, en forma oral primero, a manera de conversación y discurso informal, habrá que recordar que “hablar bien es pensar bien”, lo que nos lleva precisamente al desarrollo de habilidades comunicativas, posteriormente deberemos de:

Seguir con lecturas, más discusión, y finalmente la escritura, acompañada de más discusión todavía. Los maestros debemos disponer de ejercicios de adiestramiento nuevos, de juegos y de todas las excusas que podamos tener para enfrascar a los alumnos en el uso práctico del lenguaje, de tal manera que su asimilación sea principalmente por imitación. (Carrión, 1982:22)

Al parecer, el desinterés de los alumnos por aprender durante su estancia en la secundaria se relaciona con: (Reforma Integral de la Educación Secundaria, 2002)

a) Prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Con demasiada frecuencia, los maestros exponen y los alumnos toman apuntes; los maestros dictan y los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no necesitan comprender para aprender. Por su parte, los profesores se preguntan cómo hacer para que sus estudiantes se sientan motivados, cómo lograr una comunicación eficaz con ellos y hacer de su materia algo que tenga sentido para sus vidas. La presencia recurrente de este tipo de prácticas docentes es indicador de que los nuevos enfoques de enseñanza no han logrado permear el trabajo en las aulas. Se ha encontrado que, desde la perspectiva de los jóvenes, el gusto e interés por aprender los contenidos del currículo están fuertemente asociados con el desempeño de sus maestros y que, a su vez, éste se correlaciona fuertemente con su aprovechamiento escolar y con sus juicios sobre la utilidad de lo que se les enseña. Siguen prevaleciendo prácticas de enseñanza rutinarias y predecibles.

b) Planes y programas de estudio saturados.

Los alumnos de secundaria deben enfrentarse a una cantidad formidable de contenidos en más de diez asignaturas distintas, y a los estilos de enseñanza y evaluación de igual cantidad de maestros en tiempos limitados. Esta sobrecarga de contenidos limita la posibilidad de que los alumnos comprendan a profundidad ciertos temas y establezcan una relación clara entre lo que estudian en la escuela todos los días y su utilidad en la vida presente y futura. Los maestros suelen manifestar que son insuficientes las horas destinadas normativamente para cubrir la totalidad de los programas; de aquí que resulte común la dosificación de contenidos con base en los criterios individuales del docente respecto de qué es básico que los estudiantes aprendan y qué es factible dejar fuera.

La estructura curricular es determinante de la distribución del tiempo de los maestros y, por supuesto, tiene implicaciones en su trabajo académico. Frente a las cargas de trabajo,³ es difícil que los docentes puedan conocer y atender las necesidades

³ Se estima que en las zonas urbanas, los profesores de tiempo completo que imparten asignaturas de tres horas por semana atienden doce grupos y alrededor de 600 alumnos, para cubrir sus horas de nombramiento. (Dossier educativo 75, 2008)

individuales de los alumnos; no resulta extraño que, como se ha dicho, los profesores recurran con frecuencia al antipedagógico dictado para impartir sus clases y que el uso de estrategias menos transmisivas de enseñanza (que demandan más tiempo de planeación), sean tan escasas en la secundaria.

Es frecuente que los maestros se limiten a cubrir los temas de su propia asignatura y grado, sin considerar su articulación y congruencia con los demás.

Los ritmos cotidianos y cargas del trabajo docente no ofrecen al profesor espacios de reflexión sobre el *para qué* del contenido que enseña más allá de la actividad escolar inmediata. Para valorar el aprendizaje de sus alumnos, los maestros optan por dejar tareas, revisar cuadernos y aplicar exámenes que exigen una única respuesta correcta. En la práctica, la frecuente aplicación de exámenes⁴ comúnmente se utiliza como un medio para controlar la disciplina de los estudiantes y no como una oportunidad de aprendizaje y retroalimentación.

c) La frecuencia e importancia que se otorga a las evaluaciones.

Para sobrevivir en la escuela hay que aprobar los exámenes. Tarde o temprano los alumnos aprenden que el éxito en las evaluaciones tiene más que ver con el cumplimiento oportuno de las expectativas de cada maestro, que con la adquisición real, duradera, de los contenidos académicos.⁵

Además, la evaluación guarda una estrecha relación con el hecho de que, sin importar las diferencias individuales, todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas.

⁴ La normatividad oficial estipula que el promedio anual de aprovechamiento es resultado de las calificaciones obtenidas en cinco periodos de evaluación.

⁵ Téngase presente que, una de las razones por las cuales los alumnos de secundaria se esfuerzan por permanecer en la escuela y aprobar sus materias radica en que, la acreditación del nivel es percibida como un requisito indispensable para obtener futuros logros educativos y ocupacionales.

En el salón de clase ocurren circunstancias de control, evaluación y de dirección por parte de los profesores, que sin saberlo afectan dramáticamente la espontaneidad de los alumnos, así como el desarrollo de la seguridad en sí mismos.

Con relación a la comunicación, el dominio de más de una lengua toma más importancia cada día, para lo cual es indispensable conocer y manejar una comunicación apropiada de la lengua materna.

La enseñanza debe adecuarse a los nuevos recursos técnicos a los que tienen acceso un buen porcentaje de jóvenes de esta ciudad, mismos que están utilizando para comunicarse. Las páginas electrónicas en las que tienen que navegar y buscar información, son un elemento novedoso, que los profesores deben tener contemplado para el ejercicio comunicativo de los adolescentes, y sacar el mejor provecho de esta circunstancia; lo mismo sucede con el correo electrónico, en el que los jóvenes plantean nuevos códigos y formas de expresión, que son familiares entre ellos.

Los adultos y maestros se encuentran un tanto alejados de estas oportunidades de comunicación, que son precursoras en cuanto al manejo comunicativo de los medios electrónicos y son una realidad para el adolescente, aquí cabrían tres preguntas a los profesores de español: ¿Tienen correo electrónico?, ¿Conversan con sus conocidos por este medio?, ¿O es un instrumento ajeno a su realidad?.

Este sistema electrónico, que antes estaba sólo en manos de editores e impresores, está cambiando algunas formas de expresión escrita, y el disponer de múltiples inventarios tipográficos y recursos para organizar la información, da la posibilidad de realizar parte del trabajo escrito; estos cambios generan al mismo tiempo, nuevas necesidades de organización del aprendizaje.

El internet se puede aprovechar para enseñar a los alumnos nuevas formas de búsqueda de información, en las que identifiquen la información valiosa de aquella que no lo es, nuevamente habrá que incorporar esta tecnología a las herramientas

didácticas de los profesores, y todo esto puede ser parte de su bagaje en el intercambio de ideas y de expresión.

Finalmente, los esfuerzos por identificar los aspectos que obstaculizan la enseñanza llevan a un cuestionamiento académico, que se convierte en la pregunta central, y que a su vez ha servido para enfocar esta investigación de manera integral: **¿Cuáles son los aspectos relevantes que deben ser considerados en la enseñanza de la asignatura de español, que permitan proponer una estrategia, que favorezca el desarrollo de las competencias comunicativas de manera consistente?**

Hipótesis

Se parte de la siguiente hipótesis:

Si los alumnos de tercero de secundaria tienen un bajo rendimiento en su competencia comunicativa; entonces, la forma de enseñanza de los profesores de español es un elemento determinante en el desarrollo de dicha competencia.

Variables

Variable Dependiente:

Los elementos que afectan el aprendizaje de los alumnos, en la materia de español.

Variable Independiente:

Las formas de enseñanza de los profesores de español determinan el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de tercer año de secundaria.

Objetivos

Objetivo General:

Realizar una investigación de campo con carácter cuantitativo, para identificar aquellos elementos que caracterizan la enseñanza de los profesores de español y cómo ésta determina el aprendizaje de los estudiantes en la educación secundaria, para plantear una propuesta didáctica que enriquezca dichos procesos.

Objetivos Específicos:

1. Determinar si la metodología de enseñanza utilizada por los profesores de español, obstaculiza el aprendizaje de la lengua de los alumnos de la escuela secundaria No. 197.
2. Identificar los elementos que dificultan el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de la secundaria 197.
3. Definir los procesos cognitivos involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que en la práctica, el docente los favorezca, y los estudiantes cuenten con las herramientas suficientes para aprendizajes presentes y futuros.
4. Elaborar una propuesta didáctica con un enfoque constructivista, a partir de las conclusiones metodológicas observadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(Marco Contextual)

El acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestro tiempo exige que la educación se transforme, a efecto de estar en condiciones de cumplir con sus objetivos, lo cual nos obliga a una profunda reflexión sobre la sociedad que deseamos y el país que queremos construir. Las formas en que los individuos se apropian y utilizan el conocimiento en su proceso de formación y desarrollo imponen enormes retos que la educación habrá de enfrentar en las próximas décadas.

Los cambios educativos deben responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación que exige, y no pueden ni deben limitarse a revisiones esporádicas de planes y programas de estudio; por el contrario, la profundidad y la velocidad de estos cambios nos obliga a construir mecanismos graduales y permanentes, que permitan evaluar y reformular los contenidos curriculares y las formas de gestión del sistema y de las escuelas en atención a una demanda cada día más diversa. (Plan de estudios 2006)

El año de 1992 marcó el comienzo de la ronda de reformas educativas con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El punto más importante de éste fue la descentralización de la gestión y administración de la educación básica, que incluyó la capacitación de los maestros y la definición de contenidos locales para el currículo nacional, cuya responsabilidad pasó del gobierno federal a los gobiernos estatales.

Otras reformas pactadas en el ANMEB, son el incremento de la escolaridad obligatoria básica de seis a nueve años, la creación de un sistema nacional para evaluar la calidad educativa, la reforma del currículo de la educación básica y el desarrollo e impulso de programas compensatorios diseñados para promover la equidad en las áreas más marginadas del país. La enseñanza secundaria se desarrolló en México a partir de la necesidad de que existiera un nivel educativo entre la educación primaria y lo que a principios del siglo veinte era la educación preparatoria.

En el ANMEB, se estableció la reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica. Primero se pusieron en marcha los Programas emergentes de Actualización del Maestro y de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, pero fue hasta el ciclo escolar 1993-1994 que se pusieron en marcha los nuevos planes y programas para primaria y secundaria. Por cierto, la facultad para determinar los planes y programas de estudio de la educación básica quedó reservada normativamente a las autoridades federales. A lo largo de la década se sustituyeron de forma paulatina los diferentes libros de texto gratuito.

El plan de estudios de 1993 para la educación secundaria fue el resultado de un proceso de reforma global realizado cuando este nivel educativo se transformó en el último tramo de la educación básica obligatoria y se propuso establecer la congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria. Los cambios de enfoque plasmados en los programas de estudio fueron, sin duda, una de las aportaciones más importantes de dicha reforma curricular. Estos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. La gran apuesta de tales modificaciones fue reorientar la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobrase primacía sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje.

No obstante, los cambios de enfoque así como el énfasis en lo básico de los conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes, la gran cantidad de contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas han impedido, en mayor medida –a pesar de los esfuerzos de los programas de actualización para el maestro-, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en 1993. Además, la atomización de los contenidos ha generado dificultades en la práctica, por lo que el trabajo de integración para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de clase queda en manos de los alumnos.

Por otro lado, cada vez es más evidente que el desinterés de los alumnos por aprender durante su estancia en la secundaria se relaciona con programas de estudio saturados, prácticas de enseñanza que priorizan la memorización sobre la participación activa de los estudiantes, y la frecuencia y el carácter definitorio que se da a la aplicación de exámenes.

Así, el desafío de aplicar los enfoques propuestos en el plan y los programas de estudio de 1993 sigue vigente. Contar con programas en los que se explicita lo que se espera que los alumnos aprendan, así como con propuestas claras de integración entre las asignaturas favorecerá la aplicación del enfoque y, lo que es más importante, contribuirá a que los alumnos comprendan y apliquen los conocimientos adquiridos. (Plan y programas de estudio 1993, SEP)

1.1 Marco legal

Los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional para la Modernización educativa concretan el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, con equidad, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. En dichos documentos se encuentran los

propósitos generales y se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos.

México es un país que se reconoce como multicultural y diverso (artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional.

El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria implica, en primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo lugar, significa que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario.

Ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida. En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil.

Esta educación constituye la meta a la cual los profesores, la escuela y el sistema educativo nacional dirigen sus esfuerzos y encaminan sus acciones. De manera paralela, este proceso implica revisar, actualizar y fortalecer la normatividad vigente, para que responda a las nuevas necesidades y condiciones de la educación básica.

1.2 Contexto del español en la enseñanza oficial

El ser humano ha desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje, tanto oral como escrito; ha establecido formas de usarlo, de crear significados, de resolver problemas y comprender aspectos del mundo por su intermediación. También ha desarrollado diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos. La interacción mediante textos y discursos y todo el contenido comunicativo, constituyen parte de las prácticas sociales del lenguaje.

Estas prácticas cambian a lo largo de la historia cultural y personal. Hoy no se lee ni escribe como hace 200 o 300 años, y las personas adultas no se relacionan con los textos como lo hacían a los 10 o 12 años de edad. Algunas modificaciones están vinculadas con los avances tecnológicos, por ejemplo: las páginas electrónicas han transformado los procedimientos de búsqueda de información e interpretación del material gráfico; el sistema de correo electrónico está cambiando algunas formas de expresión escrita. Estas transformaciones propician, al mismo tiempo, nuevas necesidades de aprendizaje y por tanto, innovaciones en la enseñanza educativa.

La idea de lo que significa saber leer y escribir también se ha transformado. Hace apenas algunas décadas se consideraba que alguien capaz de establecer relaciones entre letras y sonidos era capaz de comprender y producir textos. Hoy se sabe que estar alfabetizado o, dicho con mayor propiedad, participar en la cultura escrita implica entre otros aspectos: reconocer las distintas funciones sociales del lenguaje, utilizar acervos impresos y medios electrónicos para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción, así como analizar, comparar y valorar la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tener una opinión personal sobre los mensajes que difunden.

Es aquí donde la materia de Español tiene una relevancia fundamental, al colocar el aprendizaje de la lengua escrita y oral en una posición tal que permite el aprendizaje de su propia lengua y de la apropiación por este medio de los contenidos de la cultura.

El analfabetismo estuvo tradicionalmente asociado a la ausencia de escolaridad, hoy en día la asociación entre escolaridad y alfabetización ya no puede darse por obvia. Es por eso que actualmente se ha entablado una verdadera batalla por la alfabetización que debe llegar a las aulas, para reducir el número creciente de niños, jóvenes y adultos que saben leer y escribir, pero que no usan ese conocimiento de manera activa y/o significativa. (Plan de estudios 2006, SEP)

1.3 Enfoques pedagógicos en la enseñanza del español

Durante mucho tiempo, el objeto de estudio de la asignatura de español ha sido la lengua en sí misma. Las descripciones de la lengua provenientes de la lingüística (las gramáticas tradicionales y generativas, los análisis estructurales, funcionales y discursivos, etcétera) han encontrado su traducción pedagógica en la enseñanza de contenidos específicos, por ejemplo: las clases de palabras e incluso sus componentes (los morfemas), los elementos de una oración o el análisis de textos, entre otros. Estas descripciones, aunadas a determinadas concepciones del proceso de aprendizaje (entendido como la formación de hábitos, la adquisición de reglas o el procesamiento activo de la información, sólo por mencionar algunas), han dado lugar a una variedad de enfoques para la enseñanza de la lengua. Entre los más difundidos pueden mencionarse los siguientes:

La enseñanza tradicional

Durante un largo tiempo, la enseñanza del lenguaje estuvo centrada en el conocimiento formal del sistema de la lengua (gramática oracional y ortografía, principalmente), desde una perspectiva normativa; asimismo, ocupó un lugar privilegiado el conocimiento académico de la historia literaria (autores, obras,

movimientos literarios), complementado con la lectura de fragmentos de obras prestigiosas –como modelo de un buen uso de la lengua– y, ocasionalmente, con la escritura de composiciones o textos libres sobre temas típicamente escolares, sin un formato definido y con el maestro como único destinatario.

Esta forma de enseñanza partía, en gran medida, del supuesto de que la lectura y la escritura eran actividades esencialmente mecánicas; por ello se daba gran importancia al trazado de las letras en la escritura, de ahí los ejercicios de caligrafía, al dictado y copia de textos, y a la lectura en voz alta como evidencia primordial de comprensión lectora. Fue ésta la tendencia que caracterizó la enseñanza del español, antes de la reforma de 1972.

Perspectiva estructuralista

El auge de la lingüística estructural en los años 60 ejerció una marcada influencia en las propuestas educativas, en diferentes partes del mundo. El cambio principal lo constituyó la sustitución de la gramática tradicional por las categorías aportadas por esta corriente. Se planteó como finalidad que “el niño se convirtiera en un pequeño lingüista, que viera cómo es la lengua que hablamos”.

Se describía la lengua según varios niveles: el nivel fonológico llevaba al nivel morfológico, y éstos a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones. Ésta fue la perspectiva que rigió la elaboración de los programas educativos en 1972.

Enfoque comunicativo

Las propuestas de enseñanza del lenguaje basadas en un enfoque comunicativo tienen como objetivo desarrollar la competencia comunicativa. En ellas se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua, hacia la participación en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos. Se incorporan las aportaciones de la gramática textual,

y de la psicología cognitiva que ayudan a comprender los procesos de lectura y escritura. Cobra gran relevancia, en estas propuestas, el conocimiento de una variedad de tipos textuales. Así, los textos literarios quedan como parte de la variedad de tipos textuales estudiados, y se abandona la historia de la literatura como contenido esencial.

Este enfoque privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación, mediante la interacción. Algunos de sus rasgos principales, que se plasmaron en los programas de 1993, son:

- Los contenidos se contextualizan de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; generalmente no se utilizan palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera.
- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.
- Se enfatiza el uso de situaciones reales de comunicación o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en aquellas que surgen de manera eventual.
- Se destaca el uso de materiales auténticos (libros, periódicos, folletos y revistas – impresos o electrónicos–; las emisiones de radio y televisión, avisos, anuncios para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada.
- Más que centrarse en la absoluta corrección gramatical, se hace énfasis en la fluidez en el uso del idioma; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje.
- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

1.4 Propósitos de la asignatura de español

Los procesos de enseñanza del español en la escuela secundaria están dirigidos a acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, así como a contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje.

Por ello, la escuela debe garantizar que los estudiantes:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos.
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.
- Usen la escritura para planear y elaborar su discurso.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura.
- Se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tengan una opinión personal sobre los mensajes que difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan

los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.

- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción. (Programas de estudio 2006, SEP)

1.5 Importancia del español

¿Por qué es importante la asignatura del español? Esta pregunta permea la totalidad del presente estudio, ¿será porque la sustentante tiene esta especialidad e imparte esta materia? Lo mismo dicen los que enseñan la química, que es importantísima en nuestras vidas y proceden a presentar argumentaciones que demuestran la importancia del estudio de la química en la vida del hombre, lo mismo acontece con las otras áreas del conocimiento humano, ¿no es arrogante asumir que el estudio del lenguaje es primordial en la vida del ser humano?, es probable que así sea, sin embargo, es necesario tomar distancia en este esfuerzo académico y determinar la verdadera importancia de la lengua en la vida del hombre y en los currícula de todos los sistemas educativos de educación básica de todos los países.

El aprendizaje de mejores formas de comunicación hace que el individuo desarrolle las potencialidades inherentes a su naturaleza, ya que, sólo a través de la palabra el hombre puede acceder a los beneficios de su cultura y de la cultura de la humanidad, entre más elevada sea su comprensión de los misterios del pensamiento y de compartir problemas e ilusiones que han ocupado a la raza humana desde siempre, mejores serán sus **posibilidades de convertirse en un hombre integral con base el dominio de la lengua: privilegio de nuestra especie**, porque en el aprendizaje de la lengua se encierran los procesos más complejos del pensamiento y de la inteligencia superior del ser humano, que a su vez desencadenan otros procesos mentales complejos que nutren a las demás áreas del conocimiento humano.

La palabra y los procesos que le acompañan son verdaderamente básicos para la comprensión del mundo y sus maravillas, incluidas el ingenio humano. La lectura como parte del aprendizaje de la lengua incluye una serie de procesos mentales

superiores que permiten a los alumnos acercarse a todos los campos académicos y si la comprensión lectora se ha logrado con calidad, el estudiante estará con mejores herramientas cognitivas para enfrentar las exigencias académicas que impongan los estudios elegidos.

Con este fundamento se requiere de una didáctica que articule transversalmente todos los saberes con un enfoque que privilegie la lengua como núcleo integrador, o como eje pandisciplinario del currículum esto es, con una visión multi e interdisciplinarios bajo la tutela de la enseñanza de la lengua.

Nuevamente se pone de relieve la enorme trascendencia de la lengua en la formación del pensamiento en sus niveles lógico y crítico, y el indispensable papel de estos niveles en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Si nos detenemos un poco, en realidad con el lenguaje compartimos nuestras experiencias, deseos, proyectos e ideas para aprender de todos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes, ¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Probablemente no seríamos lo inteligentes que somos y nuestros aprendizajes se verían seriamente limitados porque no tendríamos el vínculo integrador que viene a significar el lenguaje.

Como este principio no es el que integra los contenidos de los programas, los enfoques se dispersan en una serie de propuestas aisladas que dan coherencia a las diversas asignaturas, pero no al programa en su conjunto, además no todos los docentes se desempeñan con efectividad en el campo de la lengua (no leen, no escriben y si lo hacen lo realizan con deficiencias evidentes), así no otorgan importancia a la lengua, ni a la comprensión lectora como el eje fundamental en aprendizajes que se sustentan por sí mismos, en un proceso de construcción del conocimiento propio fundado en la competencia comunicativa sólida.

1.6 ¿Cómo aprenden los alumnos?

Es necesario retomar un problema en el que han caído la mayoría de los profesores: enseñar como si los alumnos tuvieran un desarrollo cognitivo similar al del adulto, además, no se han preguntado ni imaginado, ¿Cómo es que el alumno percibe el mundo?, desde luego, los docentes enseñan de acuerdo a su muy particular visión del mundo, que como se puede apreciar es predominantemente a través de un proceso analítico, donde los docentes aplican las técnicas de enseñanza, al desmenuzar en pasos el contenido, que no va de acuerdo con la forma sincrética (Cfr. Guillaume, 1959) con la que el alumno percibe el mundo, esto es, en la que visualiza estructuras totales (síntesis pura), así el objeto, la experiencia, la imagen o la enseñanza es percibida como un todo que no se descompone en partes distintas e individualizadas, las partes se muestran unidas, solidarias, articuladas y organizadas, en esta concepción de las cosas. La percepción sincrética es anterior a todo análisis y desempeña un papel importante en toda la vida mental: existe en todos los casos en los cuales no intervienen necesidades y hábitos especiales (por ejemplo, los del técnico que analiza), en comparación con nuestra percepción, la del niño nos asombra por ese carácter sincrético. El niño conoce primero la palabra en bloque, la primera impresión o el sentimiento que tenemos de las cosas y sus relaciones, no es sino una percepción global: en este sentido, el sentimiento constituye la forma primitiva del conocimiento.

En el caso de la percepción de objetos, pueden ser originarias las tendencias a lo unitario, sólo que este proceso se aplica a todas las actividades y presentaciones (percepciones), a las que se enfrenta el individuo, es más, se sabe que esta percepción sincrética pervive aún en los adultos, al dar coherencia y significado al fenómeno en su conjunto, es por ello que resulta complejo entender la pintura analítica de Picasso, al presentar las partes sin un orden perceptivo, “choca” con la primera impresión que se tiene de las imágenes. La síntesis es por tanto trabajo del espectador, ¡¡ lo mismo le sucede al estudiante!! Tiene que trabajar para organizar el contenido en una percepción que le dé sentido. Por lo tanto se espera que la

metodología y la didáctica deban estar de acuerdo con esta capacidad perceptual innata del alumno.

El planteamiento que da inicio a este apartado es la de cómo aprenden los alumnos, esta pregunta no tiene una respuesta simple y única, porque ellos aprenden de muchas maneras y en muy variados escenarios, sin embargo, pensemos en cómo podrían aprender con mayor calidad, es entonces que, deberemos aprovechar el conocimiento que se tiene acerca de la forma perceptual que tienen el niño de su mundo y adaptar el mensaje y la experiencia educativa a materiales y ejercicios, acordes con esta circunstancia.

Se sabe que el aprendizaje significativo es aquel que pueden aplicar a su vida cotidiana en la solución de problemas y en situaciones en la que la curiosidad innata del ser humano juega un papel preponderante, en donde hay un antecedente y una forma de anclarlo con otros conocimientos previos.

Es oportuno volver a destacar que no se debe parcializar ni descontextuar el mensaje didáctico, siempre deberá de tener sentido y vinculación con su vida cotidiana, de otro modo se estará ante ejercicios que tienen vigencia y contexto dentro del aula, de esta forma leen, escriben, resuelven ejercicios, problemas y exámenes que no tienen mayor relevancia, más que el de superar los obstáculos impuestos por el sistema educativo.

El maestro debe convertirse en el planificador de experiencias educativas, a partir de las cuales el alumno trabajará para el desarrollo de sus procesos cognitivos y competencias, en donde podrá demostrar ante diversas condiciones sus habilidades, conocimientos y destrezas.

Para un docente de lenguaje es fundamental conocer el proceso mediante el cual sus estudiantes aprenden; es decir, qué ocurre en sus cabezas cuando realizan procesos cognitivos alrededor de la lectura, de la escritura, de la expresión oral de sus ideas, etc. en tanto que éstos son procesos que tienen ocurrencia en el cerebro.

¿Cómo se da el crecimiento mental a la par del desarrollo biológico?; ¿cómo se deben adecuar los procesos de lenguaje a la luz del desarrollo del pensamiento?; ¿cuáles son los procesos mentales que sustentan los procesos textuales y discursivos y cuáles son los que por tanto hay que trabajar como condición para la producción de textos en las aulas? Las respuestas a los mismos provienen de aprovisionarse de una teoría del aprendizaje que guíe al docente y le permita valorar las potencialidades, limitaciones y frustraciones de sus estudiantes.

Entonces, el profesor deberá despertar las dudas, provocando reflexión y variadas respuestas para la construcción de los conocimientos, es asimismo el que promueve la indagación, la lectura, el desafío para resolver problemas de carácter científico-matemático como conducta final. Hay que mirar cómo los niños y adolescentes acceden al manejo de la nueva tecnología cibernética, no hay que convencerlos de la bondad y necesidad en el manejo de estos instrumentos, ellos son llevados por su curiosidad para resolver los problemas que les plantea la tecnología, van resolviendo sus dudas en la práctica, a la vez que encuentran nuevas formas para ser eficientes en el manejo de las mismas o de los juegos electrónicos.

1.6.1 La palabra y la imagen. ¿Qué debe prevalecer en el aprendizaje?

En este mundo moderno, se están dando pasos a la conformación de una sociedad en la que la imagen y el medio audiovisual van adquiriendo una creciente fuerza frente al texto escrito, y han producido una distorsión en las formas en que accedemos al mundo y en cómo éste nos invade. Esta forma de interacción entre el individuo y la sociedad tiende a amenazar los fundamentos de la cultura moderna, porque tiene la cualidad de manipular a las personas con propósitos que pervierten la cultura del hombre, al imponer hábitos de consumo, estrategias políticas y una subordinación callada y paulatina sobre lo que el individuo debe de pensar y querer.

Esta tendencia ha reemplazado la verdadera cultura exigente en sí misma, por una cultura de masas que se rige por la lógica del lucro y de las ganancias, en donde lo

superfluo e intrascendente va ganando espacios en la vida de la población. Este empobrecimiento cultural tiene un reforzador superlativo: la imagen, y si ésta tiene tintes sexuales y violentos, mejor.

La escuela tiene un papel fundamental para aportar contrapesos a esta tendencia y el esfuerzo tiene que estar orientado a la recuperación de la palabra sobre la imagen, buscando reflexiones y espacios para que el niño y el adolescente aprendan, es aquí donde el acceso al texto escrito cobra relevancia, pero ¿Qué esperamos que aprendan? No tanto el acceso a la información sobre el mundo, sobre incidentes políticos ni resultados deportivos ni la acumulación inútil de saberes relacionados con las materias que ocupan los horarios de clase y que son ajenos a su vida, esto es secundario, y si se hace, es que es otra manera, entre muchas, de enterarse pero no de aprender. Lo que se espera que aprendan los adolescentes es a privilegiar la lectura que activa procesos mentales complejos, que permiten al estudiante seguir un argumento, ayudado por la posibilidad de volver atrás, releer un trozo, analizar las intenciones del autor o su estrategia comunicativa.

La lectura y por supuesto la palabra tienen implicaciones superiores sobre la imagen, porque la lectura es un proceso en el cual no es posible adoptar la pasividad más profunda (aunque sin duda, no total) del espectador de imágenes, que no necesita entender lo que hay detrás de la pantalla ni está en condiciones de someter a crítica una información a la que hasta el mismo ritmo de su presentación depende de otros, es por lo mismo impuesta. Esta pasividad dificulta la conformación de hábitos de lectura crítica de la imagen, que son más naturales y espontáneos en el proceso de lectura del libro.

La lectura es parte del proceso de formación de la capacidad intelectual básica del estudiante, que difícilmente puede ser reemplazada por aprendizajes y actividades alternativos.

Del mismo modo, el lenguaje escrito y el lenguaje oral no deben ser desplazados por la simplificación de la imagen, además, el lenguaje escrito contribuye a la formación del lector y el oral al dominio de su lengua.

La lectura es la base de la educación y la educación es el factor esencial de igualdad social en el mundo moderno: igualdad social como igualdad de oportunidades, como igualdad legal y como igualdad en la participación política. Por ello, si el desarrollo de esta habilidad (lectora), de esta técnica peculiar, se hace en forma que genera nuevas desigualdades, sobre todo porque reduce la lectura de los sectores más populares a sus elementos más pragmáticos, y se contenta con competencias limitadas en tales medios, su función igualitaria se destruye, y se convierte en un nuevo factor discriminador.

La educación tiene el compromiso de generar individuos capaces de criticar, de pensar y de reformular la vida del ciudadano, hace tiempo los jóvenes eran los que protestaban por el estado de las cosas y salían a las calles enarbolando la bandera de justicia social, hoy los jóvenes están interesados en el reventón, la diversión constante o el ejercicio manual que le impone el uso de los juegos electrónicos. Es momento de contrarrestar la enorme influencia que significa la tecnología y el dominio de la imagen, es necesario revalorar la lectura y al libro como un instrumento insustituible en la formación de nuestros estudiantes.

CAPÍTULO 2

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

(Marco Teórico)

El proceso educativo se fundamenta y actualiza en función del estado del arte de las teorías de la construcción del conocimiento, de la evolución y desarrollo de las formas de inteligencia y del aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el enfoque constructivista privilegia las experiencias de aprendizaje sobre las formas de enseñanza tradicional. Es decir, las experiencias que nacen de la propia necesidad de conocimiento que, a su vez, es generada por los conocimientos previos, lo que asegura la participación interesada y activa del que aprende y, al mismo tiempo, define el papel del facilitador, y genera la construcción de conocimientos significativos para ambos.

El enfoque constructivista reconoce y promueve la colaboración y la comunicación entre los pares como estrategias que coadyuvan a la construcción del aprendizaje significativo, por ello, fomenta el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Desde este enfoque se busca el diseño de ambientes de aprendizaje, dentro y fuera de las instituciones, en torno de los cuales se disponen los recursos del sistema y de su entorno, desde la infraestructura física hasta las nuevas tecnologías de la información, y es soportado por una administración flexible, eficiente e integrada en sus objetivos y metas al logro del proyecto educativo.

2.1 Constructivismo

El enfoque constructivista se alimenta de diversas corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo y la psicología sociocultural de Vigotski.

Estos autores parten de constructos teóricos distintos, sin embargo, comparten en sus postulados la preocupación sobre la forma en la que el sujeto aprende, estos planteamientos son retomados por la pedagogía, que los unifica en el enfoque constructivista para adecuar la enseñanza a estos principios.

El constructivismo visualiza al ser humano como un sujeto activo que se apropia de su realidad a partir de su interpretación de la misma, que no es igual a la de ningún otro, por lo que cada individuo elabora sus conocimientos, al activar distintas herramientas cognitivas. El aprendizaje se deriva de las experiencias, de la interacción familiar, así como de la influencia social y la que se realiza al interior del aula.

En el proceso del aprendizaje destaca el concepto de aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel: los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz para incorporarlos con los aspectos relevantes de su estructura cognitiva, para una comprensión genuina que implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles.

El aprendizaje significativo está en contraposición al memorístico y al aprendizaje por repetición pasivo, y para ello es necesario un cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva, esto es aprender las similitudes y las diferencias y resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y las proposiciones nuevas y los ya establecidos. (Ausubel, 2005: 110-111)

El aprendizaje escolar es concebido como un proceso indisociable de atribución de sentido y construcción de significados. Cuanto mayor sentido dé el alumno al aprendizaje, mayor grado de significatividad tendrá éste, de lo contrario estaríamos

ante un aprendizaje memorístico o con poco significado, que corre el riesgo de no permanecer en la memoria.

Además, para que los aprendizajes sean significativos deberán de tener las siguientes condiciones:

Que el material sea potencialmente significativo y el alumno mantenga una actitud de aprendizaje significativo. Que el contenido tenga significatividad potencial, esto es, significado lógico (la relacionabilidad intencionada y sustancial del material de aprendizaje con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humana y la disponibilidad de tales ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno en particular). Que el significado psicológico (significado fenomenológico idiosincrático) sea el producto del aprendizaje significativo o de la significatividad potencial de la actitud de aprendizaje significativo. (Ausubel, 2005: 49)

Los materiales y el contenido a aprender deberán ser potencialmente significativos, es decir, que el alumno pueda ir estableciendo relaciones entre el material, la nueva información y sus conocimientos previos.

Otra de las teorías que nutren al constructivismo es la aportación del enfoque psicogenético de Piaget, esta teoría propone un desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje en 4 fases:

1ª. Etapa Inteligencia Sensorio-Motriz (del nacimiento a los 2 años aprox.). El individuo reacciona ante los estímulos que provienen del medio ambiente, que poco a poco transforma en una compleja estructura de esquemas con la que interactúa con su realidad, iniciándose una paulatina diferenciación entre el "Yo" y el mundo de los objetos.

2ª. Etapa del pensamiento preoperatorio, (2 y 7 años aprox.). Surge la función simbólica, a partir del juego, en donde el niño comienza a hacer uso de pensamientos sobre hechos u objetos que no sean perceptibles en ese momento, por medio de los recuerdos o de representaciones a través de símbolos, especialmente a través del lenguaje. Piaget observó los siguientes cambios: la posibilidad de un intercambio entre individuos, o sea, la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, esto es, la aparición del pensamiento propiamente dicho.

3ª. Etapa de operaciones concretas, (7 y 12 años). Se inicia la intuición. Su relación con el mundo es con objetos concretos, no ha desarrollado la hipótesis. Se encuentra en la transición entre la acción directa y las estructuras lógicas generales, propias de la siguiente etapa.

4ª. Etapa de operaciones formales. (11 y 15 años). Esta etapa se caracteriza por la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones en las que no se necesita tener presente los objetos, comienza a combinar objetos sistemáticamente, así como ideas o hipótesis en forma de afirmaciones y negaciones. (1993:52)

Para Piaget, aprender no significa ni reemplazar un punto de vista por otro, ni simplemente acumular nuevos conocimientos sobre los ya existentes, sino más bien una transformación de la concepción del mundo y del conocimiento personal. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje, sino más bien la base del mismo.

La *asimilación* tiene lugar cuando una persona interpreta una nueva experiencia y trata de ajustarla a sus estructuras conceptuales previas, en otras palabras, es la integración de elementos exteriores a dichas estructuras. En este caso, no se crea un nuevo esquema, sino que se utiliza uno anterior para comprender la información. De acuerdo con la postura piagetiana, “el mundo carece de significados propios y somos nosotros, más bien, los que en realidad proyectamos nuestros propios significados sobre una realidad ambigua”. (Castañeda, 1993:114).

La *acomodación* ocurre cuando una persona modifica sus estructuras conceptuales previas para responder o adaptarlas a una nueva situación. La acomodación no sólo implica una modificación de los esquemas previos, sino también “una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores, en función de los nuevos esquemas construidos”. (Ídem, 114)

En esta teoría, la reconstrucción de los esquemas de conocimiento, tiende a generar desequilibrio en las estructuras cognitivas. El desarrollo y el aprendizaje se producen a partir de la secuencia: equilibrio-desequilibrio-reequilibrio (que supone una adaptación y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento).

El constructivismo considera que *el aprendizaje es una interpretación personal del mundo* (el conocimiento no es independiente del alumno), de manera que da sentido a las experiencias que construye cada estudiante. Este conocimiento se consensúa con otros, con la sociedad.

La construcción del conocimiento se verifica con la interacción constante con el medio. Lo que se puede aprender en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que se pueden establecer con el medio. En cualquier caso, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. El profesor es

un mediador y su metodología debe promover el cuestionamiento de las cosas, la investigación y la acción.

La teoría socio-cultural basada en muchas de las ideas de Vigotski, considera a los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce.

Para Vigotski, el niño se enfrenta a un condicionamiento sociocultural que no solo influye sino que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo. (García, 2005:18)

El aprendizaje siempre consiste en una experiencia externa que es transformada en una experiencia interna por mediación del lenguaje; el lenguaje es el medio que lleva a la experiencia a la mente. Enseñar una nueva habilidad consiste en decirle al niño lo que debe hacer; el niño se "apropia" de esta regla y la utiliza independientemente para regular su propia conducta. De este modo, todo el aprendizaje recorre el camino desde el exterior hacia el interior, para formar parte de nuestro mundo interno. (Ídem, 2005:22)

Vigotski, en su propuesta de la "Zona de Desarrollo Próximo", reconoce la influencia de un medio social indispensable para el aprendizaje:

La distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (Vigotski, 1979:133).

En ella se enfatizan los siguientes aspectos:

- Importancia de la interacción social y de compartir y debatir con otros los aprendizajes. Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no sólo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con otros (iguales o expertos).
- La interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un andamiaje donde el aprendiz puede apoyarse.

Se reconoce que son muchos los teóricos que han contribuido al desarrollo del enfoque constructivista, sin embargo, en este trabajo sólo se consideraron a los más representativos en el fundamento de esta corriente pedagógica, que domina la tendencia actual sobre el rumbo de la metodología educativa.

El enfoque constructivista en la enseñanza

El constructivismo es un enfoque que tiene implicaciones sustantivas en la educación porque incide directamente en la vida educativa de las escuelas. La metodología de la enseñanza oficial se fundamenta en este enfoque, del que se desprenden una serie de orientaciones didácticas que aún no se han consolidado en la práctica docente, sin embargo, se tiene la confianza de que podrán coadyuvar al mejoramiento de las condiciones del sistema educativo, porque atienden a:

- * El desarrollo psicológico del individuo, en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- * El replanteamiento de los contenidos curriculares.
- * El reconocimiento de los diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando atención a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- * Búsqueda de alternativas novedosas para el diseño de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- * Promoción de la interacción entre el docente y sus alumnos, de igual forma la interacción entre los estudiantes, en donde el aprendizaje cooperativo tenga su más clara expresión.
- * La revalorización del docente, en todas y cada una de sus funciones.

Estas aportaciones teóricas de Ausubel, Piaget y Vigotsky, al terreno del aprendizaje escolar, son relevantes tanto en el aula como en los procesos de planeación educativa, para establecer un espacio propicio al hecho educativo.

El aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción, que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta.

Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como:

Un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos, que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas. (Wilson, 1995: 27).

Coll y Solé definen a la enseñanza como:

Un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación, lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción.

Se estimula con este tipo de estrategia la desaparición de observadores pasivos y receptores repetitivos, superando los tradicionales hábitos de memorización utilitaria, para promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de múltiples perspectivas y a la negociación propias de la dinamicidad de todo aprendizaje que conduzca al desarrollo. (1990: 332)

Procesos Cognitivos

Los exámenes internacionales evalúan las competencias que el estudiante debe demostrar ante determinados reactivos, por lo que se considera importante la exploración de los procesos cognitivos, que se encuentran en la base de las competencias.

Las definiciones de la lectura y de la *competencia lectora* han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de

aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ha transformado las percepciones de la *competencia lectora* y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias, que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

Como resultado de un proceso de consenso en el que participan los expertos en lectura designados por los países participantes y los grupos de asesoramiento de PISA, se adoptó la siguiente definición de *competencia lectora*:

La *competencia lectora* es la capacidad que tiene un individuo de comprender y utilizar textos escritos y reflexionar sobre ellos, a fin de lograr las metas individuales, desarrollar sus conocimientos y el potencial personal, y participar en la sociedad.⁶

Partiendo de esta definición, para que se consoliden los aprendizajes, es indispensable que se activen procesos cognitivos que se desarrollan en el ejercicio continuo de la comprensión lectora. El docente deberá identificar el trabajo cognitivo que entra en acción en los procesos de interpretación ante un texto o de la realidad misma, además de otros procesos complejos, para que pueda intervenir en la fijación de aprendizajes, estando atento al esfuerzo intelectual a favor de la construcción de los mismos.

En los procesos cognitivos involucrados se encuentran: la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento, la motivación, la identificación, la clasificación, la

⁶ Esta definición supera la idea tradicional de decodificar la información e interpretar literalmente el texto escrito. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora implica la comprensión de información escrita, su uso en diferentes tareas de aplicación y la reflexión para cumplir una gran variedad de fines. Los estudiantes deben demostrar su dominio en tres procesos: recuperación de información, que implica localizar información o datos aislados o múltiples en un texto. Otras tareas demandan la interpretación de textos, es decir, elaborar el significado y llegar a conclusiones a partir de una información escrita. El tercer tipo de tarea exige a los estudiantes reflexión y evaluación, esto es relacionar la información escrita con sus conocimientos, ideas y experiencias anteriores. (PISA 2006, OCDE: 47)

comparación, el análisis, la síntesis, la reflexión, la evaluación, la selección, la inferencia, el pensamiento, la metacognición (inshigt) entre otros, que interactúan entre ellos con un fin común: captar, transformar y manipular o representar la información extraída del medio.

En primera instancia, es necesario definir la cognición, que de acuerdo con su etimología latina, significa conocimiento y conocer, esto es, “captar o tener idea de una cosa, llegar a saber su naturaleza, cualidades y relaciones, mediante las facultades mentales”. (Bermeosolo, 1997:62)

Cualquier cosa que conozcamos acerca de la realidad, tiene que ser mediada, no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un conjunto complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial. (Neisser, 1999:82)

Entonces, el término *cognición* debe ser entendido como una serie de procesos mediante los cuales el primer contacto sensorial (sensación de entrada) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado, de acuerdo a las necesidades del individuo, para entender su realidad.

Es, por lo tanto, un proceso mental que se encuentra entre dos instancias; la recepción de los estímulos que pueden ser académicos, emocionales, laborales, deportivos (sociales) y la respuesta a éstos. Es asimismo una serie de funciones complejas que operan sobre las representaciones perceptivas o recobradas de la memoria.

Corresponden a estas estructuras mentales la organización (cada persona tiene una forma particular de organizar la información), que le permite interpretar la información, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca.

Los principales procesos cognitivos inherentes a la naturaleza humana, maduran de manera ordenada en el desarrollo humano y las experiencias pueden acelerar o retardar el momento en el que éstos hagan su aparición, ayudando al complejo proceso denominado aprendizaje.

Para un acercamiento con los procesos cognitivos simples, que tienen una vinculación directa con el aprendizaje de la lengua como asignatura en la escuela secundaria, se propone revisar los siguientes procesos básicos:

1. Percepción
2. Atención y concentración
3. Memoria
4. Motivación.
5. Metacognición

La percepción se puede definir como un proceso mediante el cual, los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados. No se reduce sólo a sensaciones, sino que implica una estructuración de la realidad que depende tanto de las características de la misma, como de la situación interna del que percibe. Es un fenómeno complejo por la misma relación dinámica que mantiene con otros procesos cognoscitivos, como son la atención, concentración y motivación, entre otros. En las características básicas de la percepción destacan la objetividad y la generalización, categorías que le confiere el lenguaje.

Es la aprehensión de un objeto, presenta tres características o propiedades: configuración, actualidad y carácter objetivo. Por ser la percepción un configuración tiene un carácter organizativo, por el que se constituye una representación, de una forma, ya sea visual, acústica, etc. Este carácter configurativo, diferencia la percepción de otros procesos cognitivos, en su segunda propiedad, aprehende un objeto en el momento actual. Finalmente la percepción tiene un carácter; es decir codifica y organiza los inputs sensoriales en referencia al objeto. (Barthley, 1976: 29)

Si los órganos receptores (sentidos) manifiestan alguna dificultad, el aprendizaje de cualquier área se entorpece directamente, así el que no puede percibir con claridad los estímulos sonoros o no discrimina las grafías b de d., se complica la comunicación y el aprendizaje, a partir de condiciones simples en la percepción.

La percepción que interesa en el campo de la enseñanza de la lengua es la que tiene relación con la expresión escrita y oral, a la primera le llamamos percepción visual y

a la segunda auditiva. La percepción visual se define como la facultad de reconocer y discriminar los estímulos que son percibidos por los ojos y son interpretados de acuerdo con su forma y fondo, que el individuo asocia con experiencias anteriores.

La percepción auditiva permite seleccionar, codificar y discriminar los estímulos sonoros de tal forma, que se interpretan aquellos que deseamos atender, desechando los que se emiten en el ambiente, simplemente “desconectándonos”.

Actualmente se le concede gran importancia al oído en el aprendizaje, pues es el órgano de la comunicación por excelencia y traductor del sonido al grafismo y viceversa, de hecho las dificultades en algunas de las fases del lenguaje, debidos a deficiencias auditivas, pueden acarrear importantes trastornos en la escritura.

La memoria, debe ser entendida como un proceso cognitivo indispensable, es en general la capacidad de retener en la mente, tanto las experiencias recientes como aquellas que constituyen nuestro pasado. Es un factor importante dentro del aprendizaje puesto que, para avanzar hay que recordar lo anteriormente aprendido para construir los nuevos aprendizajes y por supuesto, es fundamental en lo que al lenguaje se refiere, al requerir de las palabras en la invocación de nuestros recuerdos.

Sin nuestra capacidad de recordar experiencias pasadas, seríamos viajeros errantes en un mundo perpetuamente nuevo para nosotros. La memoria es una condición de la identidad. (Klein, 1994:54)

La memoria es la facultad que permite traer el pasado al presente, dándole significado, posibilitando la trascendencia de la experiencia actual. El lenguaje permite alterar o conservar la memoria grupal. Es la herencia que el pasado dejó al presente y que determina el futuro.

Otro proceso cognitivo implicado en el aprendizaje del lenguaje es la atención. La importancia de este factor radica en que es un proceso selectivo que se debe realizar debido a la imposibilidad de que el sistema nervioso procese todo lo que percibe, de esta manera, la atención focaliza y concentra aquello que el sujeto desea.

La atención es un proceso de focalización perceptiva que aísla el elemento a considerar o estudiar y permite la concentración dejando los estímulos adyacentes difusos. La atención es en realidad la capacidad de seleccionar la información y dirigir los procesos mentales. La concentración es un aumento de la atención sobre un estímulo, en un espacio de tiempo determinado, por lo tanto, la atención y la concentración no son procesos diferentes, aunque ésta supone un rango más elevado con relación a la atención.

En el ambiente educativo, la atención es un factor que determina el éxito de muchos estudiantes y se tiene que hacer un esfuerzo para eliminar estímulos que impiden al estudiante la concentración en las cuestiones académicas, es así como la atención es el primer requisito cognitivo para favorecer el aprendizaje. Es un proceso que está estrechamente vinculado con la motivación que se despierta en el aula, donde el profesor identifica los intereses de los estudiantes para lograr una integración de la oferta didáctica, aprovechando la curiosidad propia del alumno.

Otro proceso cognitivo de gran importancia en cualquier proceso de aprendizaje es la motivación:

Éste término proviene de "motio", que significa movimiento. Un motivo es algo que empuja, que mueve a la acción. Se puede conceptualizar como el conjunto de condiciones que inician, guían y mantienen los comportamientos, hasta que se logra una meta o la respuesta se bloquea. (Pozo, 1988:227)

Conceptualmente, la podemos definir como *"la movilización de las fuerzas físicas y psíquicas en la consecución de un propósito"*, así, la motivación en el aprendizaje del lenguaje aparece como resultado de la interacción del sujeto con el medio y de la necesidad de comunicarse.

Los motivos para aprender deben proporcionar la energía de activación suficiente de modo de superar el umbral correspondiente a la inercia de no aprender. Estos parámetros dependen de cada individuo en situación. (Huertas, 1997: 61)

La motivación escolar es entendida como una técnica para promover el aprendizaje, no es algo externo, sino algo que desde el interior empuja al sujeto a una conducta.

En consecuencia, el educador debe adecuar el contexto para que pueda darse esa motivación.

La metacognición es un proceso fundamental en el aprendizaje, al proporcionar al individuo la conciencia de que se está aprendiendo y convertirse en la mayoría de los casos, en un elemento de motivación, es ese darse cuenta de que se aprende, en psicoanálisis se le conoce como *insight*, que da una dimensión profunda de sus aprendizajes, motivos, habilidades y destrezas.

Debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y -como tal- es una de las tendencias evolutivas propias del individuo. (Flavell, 1985: 85).

Se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren. Así, por ejemplo, los niños son conscientes si saben o no saben algo. (Wellman, 1985:35)

Otros procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la asignatura del español, son: el pensamiento, la identificación, la clasificación, la comparación, el análisis, la síntesis, la reflexión, la evaluación, la selección, la inferencia, la paráfrasis, entre otros. Con este listado se puede apreciar la complejidad del aprendizaje de la lengua, y cada uno de éstos son un elemento de discusión y estudio para detallar los procesos cognitivos. Sólo se han mencionado para no cargar de información adicional el presente estudio, ya que no es el propósito informar sobre aspectos psicológicos que son valiosos, pero que son motivo de un estudio aparte.

Fases del aprendizaje

Los estímulos que recibe el alumno son ingresados a su memoria transitoria denominada de corto alcance, posteriormente estos estímulos pasarían a una memoria de largo alcance, momento en que se puede decir que el alumno ha fijado un elemento y puede recuperarlo en el futuro.

A propósito, los mecanismos internos constituyentes del proceso de aprendizaje corresponden a etapas en el acto de aprender, y éstos son:

- Fase de motivación (expectativas)
 - Fase de aprehensión (atención perceptiva selectiva)
 - Fase de adquisición (codificación almacenaje)
 - Fase de retención (acumulación en la memoria)
 - Fase de recuperación (recuperación)
 - Fase de generalización (transferencia)
 - Fase de desempeño (generación de respuestas)
 - Fase de retroalimentación (reforzamiento). (Gagné, 1970:14)
-
- Motivación: es preciso que exista algún elemento de motivación (externa) o expectativa (interna), para que el alumno pueda aprender.
 - Comprensión: es la percepción selectiva de los elementos destacados de la situación.
 - Adquisición: es la codificación de la información que ha entrado en la memoria de corto alcance, y que es transformada como material verbal o imágenes mentales para alojarse en la memoria de largo alcance.
 - Retención: es la acumulación de elementos en la memoria.
 - Recordar: es la recuperación de la información almacenada en la memoria de largo alcance, en base a estímulos recibidos.
 - Generalización: consiste en la recuperación de la información almacenada ya sea en circunstancias similares como también diferente en las que se produjo su almacenamiento.

- Acción: la información ya recuperada y generalizada pasa al generador de respuestas donde se organiza una respuesta de desempeño que refleja lo que la persona ha aprendido.
- Retroalimentación: la persona requiere verificar que ha dado la respuesta correcta a los estímulos, esto garantiza que ha aprendido correctamente.

2.2 El desarrollo de competencias en educación

Hacia finales de la década de los años 50, el término “competencia” hace su aparición en el mundo académico. El lingüista Noam Chomsky la propone y define como aquella capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos.

La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su propia lengua. Este conocimiento es intuitivo, inconsciente, está interiorizado, y permite al individuo producir un número potencialmente infinito de oraciones gramaticales en su propia lengua. El “corpus” principal de conocimientos de la competencia lingüística es innato y configura la gramática universal. (Chomsky, 1971:154)

En el campo profesional, ser competente supone demostrar la capacidad para desempeñar un trabajo. Así, la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, define la competencia como "el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo".

La competencia se entiende como un “saber hacer” frente a una tarea específica cuando el sujeto entra en contacto con ella. Supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea. Es decir, las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana. (Secretaría de Educación de Bogotá, 1998)

La polisemia del término queda claramente expresada en el texto de Vinent Solsona (2000:55-56); partiendo de su etimología, procedería del vocablo competere, de petere, aspirar, ir al encuentro de, (competir en un evento). De la misma raíz deriva el verbo competere, pertenecer, incumbir. Se aplica también al que está investido de

autoridad para ciertos asuntos, y sobre todo al que se desenvuelve eficazmente en un determinado dominio de la actividad humana.

En el mundo educativo, el término expresa una cierta capacidad o potencial para actuar de modo eficaz en un contexto. Más que los conocimientos, implica su uso eficaz.

Según Perrenoud, la formación de una competencia permite a las personas que pongan en movimiento, apliquen e integren los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas, complejas e impredecibles, definiéndola como " la capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos". (1997:7)

Weinert afirma que:

La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico. (2001:45)

Coolahan la considera como:

Aquella capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas. (1996:26)

El modelo de competencia del estudio de la OCDE, Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2002) es holístico, dinámico y funcional, pues relaciona las exigencias sociales con las capacidades internas, definiéndola como "la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".

En resumen, los rasgos diferenciales de una competencia radicarían en:

- 1- Constituir un "saber hacer". Incluye un saber, pero que se aplica.
- 2- "Saber hacer" susceptible de adecuarse a diversidad de contextos.
- 3- Carácter integrador, de modo que cada competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

El nuevo milenio exige que nuestros estudiantes, más que recibir información durante 11 o más años de escolaridad, adquieran diversos tipos de competencias que les permitan un mayor desarrollo humano y mejor desempeño como personas, como aprendices continuos y como miembros de una comunidad y de una sociedad cada vez más universal. Así pues, toda la planeación escolar debe circunscribirse a la política, que determina el modelo de competencias para la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990, acuñó la noción de necesidades básicas de aprendizaje, como un concepto que abarca “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.

Estas necesidades básicas de aprendizaje superan las expectativas tradicionales acerca de la educación primaria, en favor de un concepto amplio de conocimientos y destrezas para la vida. Si en el pasado el sistema educativo pudo organizarse en niveles de complejidad creciente (primaria, secundaria) –donde cada uno era también la contraseña para un destino distinto en la pirámide social- la escuela universal significa que todos acceden a un cuerpo común de conocimientos y valores. Dicho *corpus* ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más sofisticados de comprensión y

análisis. Para que esto sea posible, los primeros años de escuela deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas. Y ésta, ni más ni menos, es la justificación de la prioridad social que en todas partes se atribuye a la escolaridad básica.

Los saberes y destrezas básicas abarcan el espectro necesario para desempeñarse como un adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo, y para comprender la ciencia y la tecnología. Aquí figuran los códigos para interpretar la información socialmente disponible, y los valores y principios éticos y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida –en el mundo laboral, en la familia y en esfera política-. Lograr estos aprendizajes es la misión esencial de las instituciones dedicadas a la educación general de niños y adolescentes. (Cfr. Gómez, 1998)

¿Cuáles son las prioridades? ¿Cuáles las competencias claves?

Hay un interrogante que no puede eludirse: ¿competencias claves para quién y para qué? La selección que se haga y las prioridades que se determinen van a depender de quienes definan esas competencias, de aquellos para quienes se definan y de los contextos en que deben implementarse. La formulación de competencias siempre va a expresar las expectativas y objetivos de la educación, lo que a su vez depende de los intereses, riesgos y oportunidades de sus protagonistas.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos (Plan de estudios 2006, SEP):

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Hoy en día, tiene lugar un intenso debate sobre el significado, alcances y limitaciones del concepto de competencia como eje de nuevos modelos de educación y, por supuesto, también hay una variedad de perspectivas para definirla: desde aquellas

que se centran más en el análisis de las demandas del exterior hacia el sujeto, que asocian la competencia de manera directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en término de lo que debe demostrar el individuo, hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; es decir, más definida por los elementos cognitivos, motores y socio afectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer.

La noción de competencia, como afirma Wittorski, “está en camino de elaboración. No existe un discurso teórico estable que permita definir con precisión sus atributos”. (1998:69)

Pero al margen de esta discusión, hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: por un lado, el centrarse en el desempeño y, por otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

La primera de ellas es sumamente importante en la medida en que es indispensable que la educación tenga un impacto directo en las posibilidades de actuación de la gente y no sólo constituya un requerimiento formal de años de escolaridad o, en el mejor de los casos, una vía para acumular conocimientos de carácter enciclopédico.

La segunda característica no es menos relevante, pues ofrece la posibilidad de abordar de una manera más real las relaciones entre variables, los factores del contexto de situaciones concretas, las formas de organización del trabajo y, también de incorporar criterios de evaluación acordes con situaciones más complejas.

La conjunción de ambas características permite proponer una noción de competencia en la que se privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante.

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (...). En suma y en breve la competencia o idoneidad se expresan al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Así trabajar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos para el mundo de la vida (en lo académico, laboral, cotidiano), quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación (...) y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen. (Bogoya, 2000:11-12)

Esto es posible porque al proponer las competencias lo que se debe hacer es retomar las condiciones reales en que ese desempeño tiene sentido, en lugar de imponer un contexto de aplicación para el aprendizaje.

Otro componente fundamental en esta noción de competencia se refiere a su carácter de unidad. Es decir, la competencia tiene un sentido propio porque conforma una totalidad, y aunque pueda desagregarse en componentes, éstos por separado ya no constituyen la competencia.

Si hablamos del desempeño como un punto de convergencia o de puesta en juego de varios elementos relevantes ante una situación, entonces ser competente o mostrar competencia en algo implica aludir a esa convergencia, y no a la suma de cada uno de los elementos que están involucrados, o a la ejecución parcial de cada uno de ellos. La convergencia de esos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.

Esta noción indica que el desempeño es un continuo en el que los individuos pueden ir desarrollándose en términos de autonomía y en la que no se privilegian ni el saber, ni el saber hacer, sino donde se asume que la importancia relativa de éstos pudiera variar en función de lo que demanda la situación en que se concreta el desempeño.

La noción propuesta se sintetiza en las siguientes propiedades básicas de la competencia: estar centrada en el desempeño; incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante; construir una unidad y ser un punto de convergencia, y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos.

A partir de que ésta es una característica esencial de la competencia, entonces se puede desprender que el foco de atención de una educación basada en competencias también debe ser el desempeño.

Este desempeño, entendido como la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone, traslada la mera adquisición de los conocimientos a un plano instrumental, es decir, que lleva a entenderlo como un recurso y no como un fin.

Somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Ser competente más que tener un conocimiento formal, es la actividad desplegada en un contexto particular (...). La competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos nos hace competentes frente a tareas específicas. (Torrado, 2000:48-49).

Lo importante es que el valor de los conocimientos no radica en poseerlos, sino en hacer uso de ellos. No sobra decir que el usarlos también puede ser con fines de comprensión y no sólo de soluciones en un plano material.

2.3 Planeación estratégica para educar

Hablar de planeación en el contexto de la práctica docente cotidiana en cualquier nivel educativo supone, por un lado, reconocer la importancia que en este proceso tienen los pensamientos que constantemente se generan en los profesores y, por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento en esta tarea. Concebir a la planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando a lo largo de una jornada escolar, brinda la posibilidad de acercarnos a la labor docente desde las acciones cotidianas que los maestros realizan y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planeación. Esto es, ver a la planeación desde lo cotidiano nos permite abrir la mirada para identificar y describir los distintos matices que toma la acción de planear en las diversas prácticas.

Planear para el futuro es un reto y el reto es obligatorio si se quiere participar en la educación de las futuras generaciones. El mundo está cambiando vertiginosamente y por lo tanto se requiere una revisión constante y general de los contenidos curriculares para detectar si los conocimientos, habilidades y destrezas que pretenden desarrollarse en el alumno son los que requieren las sociedades actuales, si responden a los nuevos bloques económicos, a la nueva sensibilidad humana y a las problemáticas del hombre en general.

Los currícula actuales deben plantearse la formación de un individuo, que esté capacitado para brindar sus servicios, no sólo en el ámbito nacional sino también internacionalmente, con un enfoque transnacional, fuera de sus fronteras y con dominio de los lenguajes que le faciliten la comunicación y la introducción en la cultura adecuada, que le garantice una práctica profesional exitosa. Para el logro de esto se requiere de cambios sustanciales, incluso cambios de modelos curriculares en el sentido de superar el llamado currículum rígido para dar paso al currículum flexible.

Planeación y desarrollo institucional

La transformación institucional es un ámbito de suma importancia para la planeación, en la medida en que el cambio de los individuos y de las estructuras organizativas en la sociedad son parte del cambio social, que refiere la participación de los planeadores y de la educación (Cfr. Alexander, 2006). En este sentido, la planeación es una de las actividades características en las instituciones educativas contemporáneas, y se vuelve cada día más necesaria dada la velocidad en el acontecer de los fenómenos económicos, políticos, sociales y tecnológicos. La planeación en las escuelas es el proceso más eficaz para enriquecer la base de experiencias y conocimientos necesarios de las comunidades, para hacer frente a los variados y complejos problemas que enfrentan las instituciones (Guillaumín, et al., 2003:137). La planeación es un elemento inseparable de la función de dirección organizacional, toda vez que permite conducir a la institución hacia el cumplimiento

de su misión, objetivos y metas. La planeación va más allá de la simple espera de la ocurrencia de los eventos futuros, a la luz del diseño o visualización de escenarios esperados, ésta implica la forma de modificar y mejorar estos escenarios y exponenciar los beneficios para el mayor provecho posible (Cfr. Sarabia, 2004).

La planeación es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción. Así, la planeación se anticipa a la toma de decisiones, con lo cual consiste en un proceso de decidir antes de que se requiera la acción.

La Planificación Estratégica es el proceso mediante el cual los miembros guía de una empresa prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones necesarias para lograrlo. (Goodstein, et al, 1999:442)

Los principios estratégicos enfatizan la apropiación local del proceso de planeación, la participación efectiva en todos los niveles y un alto compromiso. Esto destaca la importancia de lograr la convergencia y coherencia entre diferentes esquemas de planeación, la mejoría de sinergias, la remoción de inconsistencias, evitar conflictos, realizar un análisis integrado y promover el desarrollo de la capacidad institucional.

La planificación estratégica se centra principalmente en establecer directrices, objetivos y estrategias de carácter general, esta gira en torno a elementos que se situarían en la cúspide de los niveles de planificación de los que hemos hablado (representados por la visión, misión, objetivos más amplios y estrategias globales de la organización. (Cámara, 2005: 65)

El “ser” estratégico implica la definición de metas e identificar medios para alcanzarlos. Esto implica adoptar un enfoque donde existe una visión, que a su vez se basa en evidencia sólida, un conjunto de prioridades, metas, dirección y una definición de las principales tácticas para alcanzarlos. Esto también implica un conocimiento integrado de los conceptos y repercusiones institucionales.

Se reconoce que no existe un modelo único de planeación estratégica, así como tampoco que esté claramente definida la relación existente entre el desempeño de una organización y la propia planeación estratégica. El proceso estratégico puede ser definido como el proceso de usar un criterio sistemático y riguroso de investigación

para formular, implementar y controlar las expectativas de la organización. El concepto de estrategia tiene su valor principal en determinar cómo las organizaciones definen su relación con el ambiente en la búsqueda de sus objetivos.

Los procesos estratégicos se inician con el establecimiento de metas organizacionales, incluyen estrategias y políticas para lograr estas metas y desarrollan planes detallados para asegurar la implantación de las mismas estrategias y así obtener los fines buscados.

La planeación estratégica es sistemática, en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida, es una actividad de integración, que reúne la información producida en toda la organización y que, en su mejor forma, ayuda a crear una visión cohesiva de hacia dónde se dirige y se debe dirigir la organización. (Steiner, 1997:366)

En este sentido, cada organización necesita políticas que cubran los diferentes aspectos de sus operaciones, con el fin de simplificar la toma de decisiones y proporcionar predictibilidad y uniformidad a las decisiones que son tomadas en tiempos diferentes y por diversas instancias y personas. En este sentido las políticas juegan un papel clave, ya que descifran, clasifican y ponen a prueba la estrategia (Newman, et al., 1986:329).

Un modelo de planeación estratégica aplicada debe tener énfasis en la toma de decisiones, dirigida por los valores y por una fuerte concentración en el proceso creativo de prever el futuro organizacional ideal, incluyendo una fase de integración de los planes de acción. (East, 2005:160)

Aunque en el proceso genérico de la planeación estratégica se pueden definir tres actividades básicas, como son: 1) análisis ambiental; 2) análisis organizacional, y 3) formulación propiamente de estrategias; la misma complejidad del proceso da cuenta de una mayor elaboración conceptual y metodológica. En este trabajo, se asumen cuatro componentes diferentes, tales como: a) la definición de los objetivos y metas organizacionales en función de la misión y visión; b) el análisis del ambiente competitivo externo de la organización para identificar las oportunidades y amenazas; c) el análisis del ambiente operativo interno de la organización para identificar las fortalezas y debilidades y d) la selección de estrategias fundamentadas

en las fortalezas de la organización y que corrijan sus debilidades con el fin de tomar ventaja de oportunidades externas y contrarrestar las amenazas externas (Cfr. Sarabia, 2004).

Este componente metodológico consiste en el análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de la organización (FODA)⁷, el cual constituye una etapa de concreción de la autoevaluación de las condiciones en que se encuentra el centro escolar respecto del medio externo e interno, así como de las potencialidades del mismo para emprender nuevos proyectos o modificaciones internas. Lo más importante del proceso de integración del FODA, radica en establecer las categorías o rubros (temas) relevantes y posteriormente derivar de ellos aquellos aspectos que tienen repercusión en la misión, objetivos y metas de la organización, determinando el nivel de particularidad de los subtemas de acuerdo a la estrategia aplicada o al futuro deseado.

La Planificación Estratégica, por tanto, permite combinar de la mejor forma posible las Fortalezas, recursos y Oportunidades, soslayando si es posible, las Amenazas y limitaciones del entorno mercado, así como resguardar sus Debilidades. (Abascal Rojas, 1994)

Planeación estratégica y desarrollo académico

La propuesta de un plan estratégico para el desarrollo de la organización escolar debe asumir que el desarrollo organizacional es un proceso complejo donde, además de formular el presupuesto, distribuir los recursos y ejecutar las acciones relacionadas con la programación académica, se lleva a cabo la planeación institucional. En dicho proceso, las estrategias deben articular el trabajo y los

⁷1) Fortaleza: Ventaja interna o atributo organizacional referido a la estructura, recursos, métodos, procesos, productos y servicios, que identifica y destaca respecto de otros de su medio interno o externo. 2) Oportunidad: Situación real o potencialmente conveniente para la organización, en términos de tiempo, lugar y aprovechamiento de recursos. 3) Debilidad: Carencia organizacional o falta de solidez de la estructura de los recursos, métodos, procesos, productos o servicios, que ejerce o puede constituirse en una influencia negativa en los resultados esperados. 4) Amenaza: Desventaja o peligro, real o potencial, del medio interno o externo a la organización, que puede influir negativamente en los procesos de permanencia, desarrollo, crecimiento o diversificación de la organización, o bien en el cumplimiento de su misión, metas y objetivos. En revista electrónica www.rieoei.org.

problemas cotidianos con los posibles escenarios futuros que impactarán en las decisiones y acciones del conjunto de los profesores. En este sentido, la participación de profesores y grupos de trabajo en los procesos estratégicos de desarrollo de la escuela deben incluir algunos ejes organizacionales que amplíen la función y toma de decisiones mediante la participación de los diversos actores, en las diferentes comisiones académicas.

Por lo tanto, la visión que se tiene sobre los escenarios futuros para la comunidad escolar y de las acciones a tomar con objeto de cubrir sus necesidades, obligan a pensar en transformar la cultura de organización colectiva y también las diferentes estrategias para el cambio. El futuro de la educación no sólo depende de la extrapolación del pasado y del presente, sino que incluye la experiencia cotidiana frente a realidades complejas y caóticas.

Todas las instituciones educativas poseen una estrategia, así sea de manera informal, esporádica o sin estructurar. Las instituciones en su totalidad van hacia algún rumbo; sin embargo algunas no saben hacia dónde. Existe un refrán que dice: *¡Si usted no sabe para dónde va, cualquier sendero lo llevará!* Hace énfasis el refrán en la necesidad que tienen las instituciones de clarificar su horizonte institucional (misión, visión, objetivos, perfil del estudiante,...) basados en un diagnóstico de factores internos y externos que contextualice el plan estratégico.

Se define el enfoque estratégico como una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio, que se ha plasmado en los conceptos de estrategia organizacional, planificación y dirección estratégica, constituyendo su base fundamental. El enfoque estratégico, no hace obsoleta toda la dirección tradicional, sino que da una nueva orientación a las dimensiones táctica y operacional.

La planeación estratégica abarca toda la institución, pues tanto realiza procesos de gestión el directivo, el docente, el padre de familia, como el estudiante, pero si lo realizan de manera aislada sin una misión, ni visión clara de futuro es posible que estos esfuerzos no produzcan los mejores resultados en pro de la formación de

jóvenes competentes e íntegros que lleven al país a un permanente mejoramiento de las condiciones de vida de todos los ciudadanos.

La planificación estratégica se refiere a un grupo de conceptos, procedimientos y herramientas para ayudar a una organización a pensar y actuar estratégicamente a través de un proceso de consenso. Ellos consideran, que es un esfuerzo disciplinado para producir decisiones y acciones fundamentales que moldean lo que la organización es, guían lo que hace y demuestran porqué y cómo lo hace. (MacLeod, et al, 2002: 9)

La esencia de la formulación de estrategias radica en la evaluación de si la institución está haciendo las cosas bien y cómo ser más efectiva en lo que hace. Toda institución debe preocuparse por no convertirse en prisionera de su propia estrategia, pues aun la mejor estrategia se vuelve tarde o temprano obsoleta. Un plan estratégico nunca debe ser fijo. Las estrategias deben revisarse periódicamente para evitar que las directivas se vuelvan conformistas.

Los objetivos y estrategias deben desarrollarse en forma consciente y coordinada en vez de surgir de decisiones operativas cotidianas. Cuando una institución no sabe hacia dónde se dirige, termina en el sitio donde menos desea estar. Toda institución educativa debe determinar y comunicar objetivos y estrategias claras a la luz de su horizonte institucional.

El plan estratégico es la carta de navegación que posee la institución educativa, donde están claramente discriminadas las diferentes acciones a ejecutar, los recursos, tiempos y responsables, para el logro de los objetivos curriculares.

En el proceso de ejecución de estrategias no es suficiente formular acertadamente las estrategias, es necesario que toda la comunidad educativa se comprometa en la ejecución de las mismas y esto es posible de acuerdo con el nivel de participación en la elaboración de las mismas.

Además, no es suficiente fijar exitosamente metas, políticas y asignar recursos acertadamente, pues las estrategias hay que controlarlas y evaluarlas. El fundamento principal de una evaluación efectiva de estrategias es la

retroalimentación oportuna y adecuada, pues la evaluación no puede ser mejor que la información sobre la cual se basa.

Se coincide con Morrisey en que:

La planeación estratégica es una actitud, una forma de vida; requiere de dedicación para actuar con base en la observación del futuro, y una determinación para planear constante y sistemáticamente como una parte integral de la dirección. Además, representa un proceso mental, un ejercicio intelectual, más que una serie de procesos, procedimientos, estructuras o técnicas prescritos. (1998:21)

El rol del maestro en la interpretación curricular

En el contexto institucional (horarios, libros, organización docente, estructura de las aulas, etc.), uno de los elementos que resalta por su trascendencia en el medio educativo es el profesor, como agente activo en el desarrollo curricular. Es claro que la labor del docente no puede permanecer sin cambios. Es decir, al enfocar los contenidos educativos⁸ para responder a perfiles de desempeño social de los educandos, la actividad del maestro adquiere especial relevancia.

Cada grupo escolar vive una realidad particular, que forma una coyuntura en la que los elementos participantes (maestros, alumnos, condiciones generales del plantel, programas...) determinan las condiciones de aprendizaje.

El curriculum es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar. (Coll, 1992:31-32).

En realidad, la mayoría de los proyectos y planes educativos elaborados en niveles decisorios técnicos o políticos son ejecutados por los docentes. Por esto, es fundamental que los educadores reconozcan y asuman el valor del planeamiento

⁸ Los contenidos constituyen un cuerpo de saberes, valores, actitudes, habilidades, destrezas que se proponen a los alumnos en la escuela para ser aprendidos. Así también, son el conjunto de aprendizajes que se dan en la escuela y comprenden todas las actividades previstas para contribuir a la educación de los alumnos.

educativo como un marco global, general e integrador, en el cual se inserta la planificación, ejecución y evaluación de su tarea curricular o pedagógica.

El curriculum es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgo de la transposición didáctica, y asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva pondrá el acento en el vínculo entre los alumnos y el conocimiento. (G. Frigerio y M. Poggi, 1992: 73)

El planeamiento didáctico es el nivel más concreto de planificación educativa. Se centra específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el nivel de aula, por lo que el responsable directo de su diseño es el docente.

El profesor es quien, en última instancia decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quien se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad aprenderán. (Schwille, 1982:12)

Si bien el ámbito de planificación que le es propio al docente es este último eslabón, el nivel de aula, es esencial que todo educador comprenda este momento en relación con los niveles más amplios de la planificación curricular e, incluso, como ya se planteó, con la planificación educativa.

Lo esencial es que cada educador asuma su papel de planificador de currículo en el nivel que le corresponde, pero construyendo ese planeamiento en el marco de los planes más amplios en que se ubica su tarea, los cuales se operan a través de su práctica pedagógica. Esto implica que cuando un docente realiza su planeamiento didáctico, opera o concreta en él (para un caso específico) la planificación curricular realizada en otros niveles y condensada en los planes y programas de estudio, y en los proyectos curriculares especiales.

Para Stenhouse, un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (1987:29)

El diseño mismo o plan, como suele designársele, que elabora cada maestro o grupo de maestros, debe ser el producto en el que se condensan las decisiones y las acciones previstas para el cumplimiento de objetivos curriculares con un grupo

determinado de alumnos y en una realidad concreta. Por tanto, el planeamiento didáctico va más allá de ese producto. Es un proceso de reflexión, que permite al educador clarificar ideas, tomar decisiones y plantear, con un sustento teórico y experiencias empíricas adecuados, el plan didáctico que orientará el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos.

Los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola (...) sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente-discente de los que una parte –a veces amplia, otras insignificante– pasa a formar parte del conjunto de creencias, constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto atribuido (...) empleado para interpretar el mundo. Marrero (cit. en Rodrigo, 1993:256)

Se sostiene que el docente puede y debe elaborar teoría desde su práctica; es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula, atribuye significados y contrasta éstos con la teoría adquirida en su formación profesional.

El currículum es fuente de experiencias pero estas dependen de las condiciones en las que se realizan; las peculiaridades del medio inmediato escolar se convierten de esta forma en referentes indispensables del currículum, al margen de los cuales éste no tiene entidad real. (G. Sacristán, 1988: 50).

El proceso de la enseñanza es un hecho que inicia desde el momento en que el maestro hace una selección de los contenidos que el currículum oficial le ofrece, y diseña para ellos la metodología que permita acercar el conocimiento a sus alumnos. La tarea del docente en cuanto a currículum se refiere, consiste en seleccionar y organizar información relevante para el educando, es decir, información que éste pueda relacionar con su entorno físico y social, crear actividades intencionadas de aprendizaje que faciliten y promuevan el hecho educativo. Según Coll, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. (1992:31-32)

La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo y este proceso implica darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de la enseñanza. Darle

forma quiere decir que desde la declaración de finalidades hasta la práctica, es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden, para que haya continuidad entre intenciones y acciones, es precisamente a través del diseño como se pretende salvar la distancia entre la teoría y la práctica. Adecuarlo a las peculiaridades de la enseñanza implica que el profesor, al diseñar, viene a ser un intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir, y las condiciones de su práctica que le van a determinar.

G. Sacristán, considera que la práctica docente se caracteriza por lo siguiente:

Es una actividad predefinida. El profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: condiciones de la escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes. (1992:198)

Se recomienda que el maestro diagnostique su propio escenario educativo y parta de los intereses y necesidades que le demanden sus alumnos, tomar en cuenta tanto los factores internos y externos que puedan limitar o favorecer la práctica educativa, siempre en consideración del desarrollo de competencias, que permitan a los individuos crecer intelectual y afectivamente a través de un desarrollo armónico e integral.

Afirman Clark y Lampert que: “La planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en las escuelas”. (1985:3)

La escuela, en los momentos actuales, amplía su función social, ya que no sólo trabaja por educar a los estudiantes, sino también por incidir en el desarrollo de la familia y la comunidad en que se encuentra enclavada, lucha por convertirse en un lugar de encuentro afectivo y solidario, de confianza, seguridad y establecimiento de relaciones sociales, que propicie medios interesantes, atractivos y en el que se enfatice el trabajo colectivo, donde sea grato vivir los valores compartidos.

La estrategia escolar es un programa general que permite impulsar la organización hacia el futuro deseado. Puntualiza que la estrategia está encaminada a facilitar una dirección unificada.

Se hace necesario que la estrategia se convierta en un proyecto dinámico, flexible, integrador de todas las acciones, abierto a la realidad de la escuela y que se concrete bajo los principios que rigen los diferentes sistemas educativos, tomando en consideración la realidad actual del país, para cada subsistema y escuela. En su diseño se debe plasmar, de manera coherente, la proyección de trabajo de la escuela, donde quede explícito: el qué, cómo, dónde, cuándo, quién y con qué recursos se cuentan para cumplirla con calidad.

La estrategia son los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, se destacan aquellas centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. (Díaz Barriga, 2003: 3)

Todo ello permitirá elaborar estrategias innovadoras, originales, propias de cada lugar, lo que no se logra con estilos autoritarios, centralistas, cargados de normativas, regulaciones y de falta de confianza en los que ejecutan el trabajo.

Lo anterior, lleva a asumir que atender la enseñanza del español en el nivel de educación secundaria, implica además de un conocimiento y un dominio profundo de la materia, el reconocimiento de la necesidad de la planeación educativa, y más específicamente, una planeación estratégica.

2.4 Desarrollo de competencias y la planeación didáctica

En términos pedagógicos, centrar los resultados en el desempeño implica modificar, no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de la enseñanza y la evaluación que se han concentrado en el aprendizaje de conceptos, principios, teorías o técnicas que, finalmente, se reduce a información que el estudiante

almacena, para llevarla hacia esquemas en los cuales la diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación le permitan adoptar un papel más activo, tanto para entender qué significan y cómo funcionan esos principios, como para facilitar o ejercitar su uso en situaciones en las que se combinan de distintas maneras. Ello implica que dejen de hacerse separaciones entre el saber y el saber hacer, privilegiando alguno de ellos, para centrar el esfuerzo en resultados de aprendizaje, en los cuales se logre una integración de ambos.

Para el currículo, para las prácticas de enseñanza y de evaluación y para el tipo de materiales didácticos, esta concepción exige un esfuerzo sistemático de integración. Esta integración sugiere que los elementos involucrados en la competencia sean expuestos a distintos acomodos y a diferentes condiciones de análisis. Aunque se ponga énfasis en el manejo de alguno de esos elementos en particular, debe insistirse en recuperar su significado en el marco de la competencia como unidad.

La información que maneja una persona; los procesos de organización y análisis que aplica; las habilidades motoras, y las actitudes o las formas de representación que extrae de la realidad, no son de uso exclusivo para una situación; por el contrario, muchos de esos elementos se aplican, de manera distinta, en ocasiones, en la mayoría de las actividades. Pero tampoco cabe duda de que converjan de acuerdo con la situación.

De esta segunda idea deriva una reflexión acerca del tipo de relación que debe mantenerse entre elementos que son generalizables y contenidos específicos en los cuales deben ejercitarse aquéllos de manera concreta para garantizar su potencial. Esto en el sentido pedagógico implicaría no quedarse en el nivel de las generalizaciones que pueden derivarse de la definición de un concepto sino promover que se prueben en situaciones distintas y que se apliquen de tal manera que converjan varios elementos.

Favorecer el desarrollo de mayores niveles de autonomía de los individuos. Esta característica de la noción de competencia tiene implicaciones pedagógicas muy

importantes, porque en ella subyace una idea del tipo de formación que se busca desarrollar.

Contrariamente a la propuesta de que el desempeño y la competencia sólo se asocien con la ejecución de una tarea frente a un parámetro de referencia, la planteada en este trabajo dirige su interés a la autonomía de los individuos y, por ende, a la posibilidad de que la formación permita a las personas hacer uso de lo que saben, poniéndolo en juego para mejorar su desempeño.

Desde el punto de vista pedagógico esta concepción implica reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje y, por lo tanto, de que al estructurar esquemas de educación basada en competencias se privilegien estrategias didácticas en las cuales los estudiantes jueguen un papel activo, tanto para enfrentar las situaciones que se les planteen, como para integrar conceptos y conclusiones, o para proponer alternativas.

En este sentido, Rodríguez Moreno expresa:

Esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces. (2006: 34)

Esta concepción también implica que los contenidos y requisitos de la evaluación, y el contenido del curso sean conocidos por los estudiantes, pero no sólo como una forma de informarles lo que deben lograr, sino también porque se reconoce que para alcanzar esos resultados el individuo tiene vías adicionales a las que ofrece la escuela. Este reconocimiento conduce a ampliar las posibilidades, en lo que respecta a los medios para aprender, y a romper con la idea, todavía prevalente en algunos grupos, de que el maestro o el libro son los medios para transmitir el conocimiento.

Lo que es evaluado no es la competencia en sí misma, sino lo que se considera que es competencia en el momento de evaluarla (...) no hay competencia reconocida sin juicio social sobre la competencia. Lo que viene en denominarse competencia evoluciona, depende de los criterios utilizados y es relativa a los sistemas de validación. (Le Boterf, 2000:108)

Para concluir, conviene señalar que las dificultades para desarrollar esquemas de educación que se basen en una noción de competencia como la propuesta son muchas, tanto de carácter metodológico como de tipo práctico, pues implican un giro muy importante en las prácticas de educación más generalizadas. Sin embargo, en la medida en que los cambios, por pequeños que sean, estén orientados por un marco en el cual las opciones correspondan a los problemas y superen las formas vigentes de enfrentarlos, se logrará un avance en el desarrollo de la educación. (Malpica, 1999)

2.4.1 Algunas implicaciones del concepto de competencias para la práctica educativa

Hablar de un modelo curricular por competencias no es hablar en los parámetros de una propuesta técnica. Un modelo curricular por competencias nos ubica ante un escenario que va más allá de la modernización de la escuela, y nos obliga a entrar en la discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar. Pinto (1999:75)

Si se acepta convertir el desarrollo de las competencias en el propósito de la educación, es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. Es apenas obvio, que una educación interesada en formar personas competentes, en el sentido que hemos analizado, no puede hacerlo desde la imposición y la transmisión unilateral del conocimiento. **Es necesario construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los conocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico, tan habituales en nuestras escuelas.** Se requiere abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y éstos sean resignificados no sólo en el plano individual sino en el grupal. Para esto también es necesario modificar el carácter acabado de los contenidos que circulan en clase, que más que una apropiación del mundo o un saber acerca de algo, se convierte en una verdad inmodificable a repetir.

Se requiere una escuela que mire al sujeto como un agente activo en su propia formación, además de verlo como un ser humano que se despliega como tal en todas las actividades incluida la académica y que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual. Un sujeto que no deja de verse afectado por la problemática nacional cuando cruza las puertas de la escuela.

Un sistema basado en las competencias aventaja a las formas tradicionales en que es transparente y en que da exactamente lo que se describe. Y puede darlo porque los criterios de actuación están tan claramente definidos que el examinador está en condiciones de determinar (...) si un candidato los cumple o no. Ha de haber una relación unívoca entre los criterios y las competencias y entre la evaluación y los criterios. (Wolf, 1994:33-34)

Aunque ya existen propuestas de currículo por competencias (RIES)⁹, es importante subrayar que el problema no se resuelve en el campo de las asignaturas y los contenidos, sino particularmente en el tipo de relación que los alumnos logren con el conocimiento. Relación que debe permitirles desarrollar capacidades más que repetir contenidos.

Ahora bien, **saber utilizar pertinente y complejamente cualquier conocimiento exige aceptar que el conocimiento es construido reflexivamente, siendo significativo cuando es comprendido por el sujeto.** Este conocimiento al ser construido significativamente, implica la conformación de redes conceptuales, y con ello la reorganización constante de lo que se conoce, haciéndolo más accesible y más pertinente en su utilización. Y que la utilización formal e inteligente de la información puede terminar en la creación de conocimiento nuevo.

Por otra parte, debemos recordar que el concepto de competencias resalta la relación cultural y social del sujeto con su entorno como un factor fundamental. El sujeto aprende los diversos saberes en interacción social, depende del tipo de relación desplegada y del tipo de conocimientos adquiridos. Así pues, **para elaborar conocimientos formales y complejos que puedan utilizarse de manera flexible y**

⁹ La Reforma Integral de la Educación Secundaria 2002, propone el modelo pedagógico por competencias.

creativa, no sólo es necesario generar reflexión y análisis, sino también intercambio y socialización del conocimiento. Cuestión a partir de la cual se posibilita no sólo la formalización del conocimiento, sino el posicionamiento y el debate crítico entre los sujetos, quienes se implican de manera ética y emocional en los contenidos, además del mínimo análisis racional de los eventos requerido para establecer una posición propia. Por esta vía el sujeto se dirige nada más y nada menos que a la transformación del entorno.

Educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura. (Torrado, 2000:53-54)

2.5 Lectura y escritura

En este complejo espectro de la educación y concretamente en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura sería recomendable que todo docente se convierta en un maestro de lectura y escritura. Paradigma ambicioso para el que se requiere un compromiso social y formación profesional integral del docente de tal manera que pueda orientar a los alumnos en la lectura como fuente de placer, así como escritores espontáneos que puedan establecer comunicación escrita con diferentes propósitos prácticos para la completa formación de individuos integrales, como seres plenamente humanos.

Todos los docentes debemos ser maestros de lecto-escritura. Este planteamiento, que puede sonar iluso para algunos, contribuiría a elevar el rendimiento de los estudiantes más allá del nivel de educación básica. Indudablemente, la metodología para lograr este propósito no está vinculada al estereotipo de enseñanza tradicional que se realiza. El esfuerzo estará dirigido a demostrar a los estudiantes cómo utilizar exitosamente los materiales impresos en cada asignatura, para así adquirir estrategias de lectura para estudiar.

Investigaciones sobre la lectura y la escritura se vienen realizando desde hace tiempo y Cassany enfatiza la necesidad de desarrollar la lectura a partir de una circunstancia social como lo es la profundización democrática, para llegar a una alfabetización crítica.

La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos. (2006:48)

Teniendo en cuenta que los textos y la lectura cambian constantemente dependiendo de las épocas de la historia y las distintas comunidades de nuestro mundo, conviene preguntarnos cómo leemos en este siglo XXI y qué circunstancias lectoras son las que nos condicionan. Es el lector quien tiene que estar alerta ante lo que consume, pues todo tiene un punto de vista, una mirada parcial y unos intereses porque no hay ninguna mirada limpia.

El lenguaje es el verdadero y originario contrato social entre los hombres. Pero a diferencia de todos los contratos posteriores que nos ligan y encauzan, es un contrato hecho para liberarnos de nuestra propia gravedad, de nuestro peso, de la materia que nos identifica entre sus rutinarios límites. (Savater, 2006:12)

En consecuencia, surge necesidad de que la alfabetización ayude a los alumnos a aprender el contenido de diversas áreas y que además les enseñe a ser lectores y escritores independientes del contexto educativo. Esta condición asigna dos grandes responsabilidades a los docentes:

- 1) Enseñar el contenido – cuerpo específico de conocimiento. Este contenido incluye información extensiva que los estudiantes deben adquirir; además de conceptos específicos que se construyen cuando la información se relaciona con otros conocimientos.
- 2) Enseñar el proceso- Los procedimientos a través de los cuales los estudiantes adquieren la información y generan los conceptos.

El proceso educativo, donde el alumno recibe una cultura académica; entrar en contacto significa que el aprendiz incorpora cognitiva, emocional, motriz y actitudinalmente esa cultura académica... prosiguiendo el proceso de socialización iniciado en la familia. (Casarini, 1999: 14)

Las teorías acerca de la alfabetización sugieren que los aprendices hacen mucho más que aplicar estrategias al texto (Cfr. Street, 1984). Las personas utilizan sus conocimientos previos para elaborar hipótesis o predicciones acerca del significado

del texto y las intenciones del autor. Estas hipótesis y predicciones se convierten en el propósito de leer, ya que el lector buscará confirmarlas o rechazarlas. (Cfr. Eisner, 1991-1992)

En algunos momentos, el lector compara la nueva información con la existente en términos de ajustarla a sus hipótesis, y a medida que da sentido al texto, surgen nuevas interrogantes que constituyen razones para continuar leyendo. Esta construcción de significados o reflexiones, durante y después de la lectura o en la textualización, está influida no sólo por la aplicación de estrategias, sino por las interacciones y transacciones que ocurren durante el proceso, y que involucran el conocimiento previo, interacciones sociales, metas u objetivos para leer o escribir.

Por otra parte, las ideas de Vigotski fortalecen el argumento de que el significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual, y señala:

...es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra. (En Martínez, 1999: 289)

La lectura es un proceso de búsqueda de significado, donde los lectores eficientes son sujetos activos del proceso, no pasivos. Ellos se toman su tiempo antes de iniciar la lectura de un texto, para:

- a) Activar conocimiento previo;
- b) Revisar el material (vocabulario y estructura discursiva);
- c) Hacer predicciones;
- d) Establecer un propósito; y
- e) Generar preguntas.

El pensamiento crítico es requerido por la lectura y la escritura como habilidades inferenciales, ya que se ha afirmado que los estudiantes que no aprenden a leer y a escribir críticamente, son poco efectivos como lectores y escritores. (López y Recio, 1998:94)

Un viejo adagio popular de la lectura señala: *se aprende a leer en los primeros grados y se lee para aprender en los grados superiores*. La implicación de esta creencia es que una vez dominadas las habilidades asociadas al acto de leer estas serán aplicadas automáticamente en eventos de lectura de diferentes disciplinas del conocimiento. Esta concepción errada de los procesos de lectura y escritura, es un enfoque limitado acerca de este proceso en general, y particularmente acerca de los aspectos específicos en las diferentes áreas del conocimiento. Ello les lleva a asumir que los alumnos pueden entender los conceptos si, simplemente, pueden pronunciar (decodificar) las palabras en el texto o usar los términos en una discusión. Esta limitante conduce, frecuentemente, a reacciones de desesperanza y frustración en los docentes ante la dificultad de sus alumnos para leer el material asignado en el aula o reflejar pensamiento crítico al escribir.

La amplia gama de información escrita que día a día debemos enfrentar constituye un reto en cuanto a las capacidades de procesamiento; de ahí que se propone una enseñanza orientada hacia la capacitación necesaria para manejar exitosamente la aplicación, utilización y transmisión apropiada de la información. (Cfr. Escalante, 1991)

En tal sentido, la lectura y la escritura en las áreas de conocimiento, y como eje transversal del currículo, se redimensionan en una nueva concepción de la relación leer-escribir-aprender, por cuanto el propósito de la alfabetización es crear lectores y productores de textos en las ciencias naturales y sociales, en la matemática, las artes, etc., y proporcionarles la satisfacción de haber aprendido realmente en la escuela.

La comprensión es el propósito final de la lectura, así como la composición lo es de la escritura. Al leer se reconocen los símbolos gráficos y patrones sintácticos que estimulan la recuperación en la memoria de los recuerdos de experiencias y ayudan en la construcción de los nuevos significados a través de la manipulación de las ideas. Estos significados se organizan a través de procesos de pensamiento de acuerdo con el propósito del lector. El significado no es inherente a los símbolos

gráficos, éste existe en la mente del escritor y el lector, y en el significado que ambos atribuyen a estos símbolos. Por tanto, la experiencia previa es un factor esencial que permite al alumno explorar e interactuar con su entorno a objeto de desarrollar la capacidad de predecir e hipotetizar. Así, la lectura es un proceso y, en consecuencia, la información de las áreas académicas será más fácil de entender si se aprende como un proceso y no como una lista o relación de hechos.

La comprensión, si seguimos el anuncio que hace Neef:

Es en sí un profundo acto creativo; tenemos entonces por un lado, la persona que sabe y porque sabe hace. Hay gente que sabe hacer poesía, hay otras que son poetas; hay gente que sabe hacer música, hay otros que son músicos; hay gente que hace ciencia y hay otros que son científicos; esa es en el fondo la profunda diferencia. Ahora, no hay nada malo en hacer poesía, música o ciencia, lo que es malo es quedarnos solamente en el hacer, si nunca se llega a ser, y sólo se puede llegar a ser cuando dejamos o por lo menos hacemos un esfuerzo por dejar de ser fragmentados y nos integramos en aquello con quién o con qué queremos potenciarnos como seres humanos, es allí entonces donde podríamos decir que el que comprende es aquel que hace y que es, porque comprender es ser parte de, es penetrar la realidad. (1996:3)

El proceso de comprender lo que se lee es intrínseco a la persona a través de operaciones mentales que ocurren mientras se lee. Aunque éstas no pueden ser observadas ni evaluadas directamente, el nivel de comprensión alcanzado puede inferirse a partir de la manera cómo los estudiantes responden a aquello que leen. Incluso, cuando varios estudiantes leen un mismo texto, ellos pueden comprender la información de manera diferente; más aún, pueden llegar al punto de no comprender nada. Así, la aspiración máxima de un docente:

Es formar en los lectores motivaciones individuales (internas) que le permitan regular su aprendizaje y controlar el nivel de comprensión del material; en otras palabras, desarrollar estrategias de metacompreensión. (Escalante, 1987:145)

Se defiende una relación activa entre el texto y el lector, o más concretamente, que:

La lectura implica una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector, la naturaleza del texto y la situación comunicativa. (Escoriza, 1996: 67)

La base fundamental de esta perspectiva, es que la lectura es entendida como un proceso constructivo, lingüístico/comunicativo, estratégico, social/colaborativo y que está guiado por el contexto. Escoriza describe los siguientes procesos:

Proceso constructivo: Entiende la lectura como construcción de significados, y no como habilidad en la identificación de palabras. Para ello se tienen en cuenta los conocimientos previos del lector (que serían sus esquemas de conocimiento), los procesos metacognitivos y las estrategias que utilice (proceso estratégico) al enfrentarse a un texto.

Proceso lingüístico-comunicativo: La función principal del lenguaje es la comunicación, por tanto se debe aprender en situaciones comunicativas. El lenguaje se aprende empleando el lenguaje. Para ello se deben potenciar contextos lingüísticos que propicien experiencias (situaciones comunicativas) diferentes.

Proceso social colaborativo: Hace referencia a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan entre dos o más personas, por lo que no son procesos unidireccionales sino de colaboración. Los alumnos, a través de la colaboración con otras personas, superan sus propias limitaciones para realizar nuevos aprendizajes. El lenguaje es social, puesto que se dan en contextos sociales.

Proceso estratégico: Las estrategias son un conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar los procesos de construcción de conocimiento (de comprensión).

Las estrategias lectoras que utilizamos son diferentes según el tipo de texto al que nos enfrentemos y, también, según el tipo de propósito que tengamos al leer. Estas estrategias deben ser objeto de enseñanza.

Proceso guiado por el contexto: La lectura se ha de trabajar de forma contextualizada. No existe un significado único y universal para un texto concreto, sino que sólo existen significados posibles, interpretaciones individuales elaboradas en función de los esquemas de conocimientos, objetivos y expectativas del lector. El

significado no se construye por el efecto sumativo de las diferentes unidades del texto. Por tanto, no es necesario que exista un total dominio del código para poder comprender un texto. (1996:72)

Algunas de las mejores oportunidades que tienen los docentes para desarrollar la comprensión y formar un lector estratégico ocurren durante los eventos de aprendizaje de las áreas, tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc., ya que mientras los estudiantes aprehenden el proceso de lectura, ellos entienden y asimilan los contenidos. Las diferencias de vocabulario y de discurso que podemos apreciar en los textos de una y otra asignatura reflejan variadas operaciones mentales requeridas para procesar; por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar los procesos necesarios para satisfacer las necesidades de comprensión, así como en el propósito para la lectura. Esta reflexión se confirma con Vigotski cuando señala que:

Siempre que existan las condiciones programáticas apropiadas en el proceso de instrucción, el desarrollo de los conceptos científicos irá por delante de los espontáneos. (1982: 246)

Sin embargo, a pesar de la tradición que existe, se debe evolucionar en cuanto a la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y en lo relacionado con el lenguaje escrito en especial, ya que éste influye en el resto de los aprendizajes escolares.

Las investigaciones que se vienen realizando en los últimos años, se decantan hacia otra forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura, que se situaría más en la línea de las perspectivas holístico-constructivista e integradora, que aunque hace un énfasis especial en la lectura, es extensible a la escritura.

La holístico-constructivista se basa en las premisas siguientes: *El proceso de lectura se ve como una totalidad no segmentable en habilidades. De cara a su enseñanza, no se segmenta en procesos independientes, sino que se hace de manera conjunta. *Forma y significado son dos dimensiones o procesos interdependientes y se tienen que trabajar de forma conjunta. *Se da valor a la capacidad inferencial del lector. Entran en juego los conocimientos previos que aporta el lector durante el proceso de comprensión. (Las inferencias son procesos cognitivos necesarios para la comprensión). *Consideración del lenguaje escrito como una extensión del lenguaje oral, ya que ambos persiguen como objetivo la comunicación.

*Comprender es construir sistemas de significados. *La lectura es un proceso de generación y comprobación de hipótesis: Durante la lectura, el lector va realizando predicciones e inferencias, estableciendo relaciones entre lo que ha sido leído y la información que pueda aparecer en el texto. Al realizar predicciones va determinando el significado potencial del texto, reduciendo la ambigüedad y eliminando previamente alternativas irrelevantes. (Escoriza, 1996:63)

Como apunta Nemirovsky,

La finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios del sistema de estructura convencional. (1999:29)

Los profesores tienen que ser modelos de personas que leen y escriben, no sólo de personas que enseñan a leer y escribir. Además es conveniente hacer conscientes a los alumnos de que los docentes también siguen aprendiendo constantemente a través de la lectura y la escritura.

2.6 Aspectos básicos de la enseñanza del lenguaje.

Es necesario tener presente que el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información, participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.

El lenguaje representa una gran variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios del escrito. Comprende también la utilización de convenciones gráficas, como la puntuación, el espacio de la página y la tipografía, para crear significado y delimitar los componentes característicos de la carta. De manera semejante, una conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados; requiere también de vocabulario y formas

de expresión apropiadas al contexto social, donde la comunicación tiene lugar. Así, pues, el lenguaje es una actividad que abarca mucho más que la construcción de frases y oraciones: involucra la utilización de recursos de diferente índole en función de las condiciones de producción e interpretación de los textos y el intercambio oral.

El lenguaje se caracteriza por su diversidad. Las variedades del español que se utilizan en el mundo son producto de circunstancias geográficas, históricas, sociales y económicas. Muchas de ellas conviven en un mismo espacio y pueden ser empleadas por un solo hablante. Cualquier individuo, por el hecho de haberse criado en una región geográfica o de pertenecer a un estrato sociocultural, adquiere una manera de hablar característica; pero además aprende a disponer de otros patrones o registros de uso del español, mismos que se relacionan con los diferentes grados de formalidad y especialización que requieren las situaciones de comunicación.

Cada una de las variedades y registros de uso del español tiene una función social. Las variedades regionales son las más básicas e importantes, ya que constituyen el vehículo de identificación del individuo con la familia, la localidad, la región geográfica e, incluso, la nación. En cambio, las funciones de los registros de uso son muy diversas; dependen de los propósitos de la comunicación, la situación donde se desenvuelve y los tipos de textos seleccionados para expresarse.

Todas las variedades del español poseen también una normatividad. Cabe señalar, sin embargo, que ésta no refiere a una norma única de uso del español, sino a varias. Las normas lingüísticas son inherentes a los usos del español, trascienden todas sus variedades y tienen, por lo tanto, esferas diversas de aplicación y jerarquías.

La más general es la norma de la lengua literaria y sirve para conservar la unidad de la lengua; por eso es que muchas de sus reglas de corrección se identifican con las de las academias de la lengua. Le siguen las normas regionales, que son las encargadas de reivindicar los usos regionales y nacionales del español, tanto del oral como del escrito. De ahí que las maneras cultas de expresarse sean muchas, pues

se corresponden con las diferentes normas de corrección que las academias, la escuela y los medios de comunicación difunden entre la comunidad hispanohablante.

La imagen de un español único que subyace en todas las variedades es un ideal cuyo sustento está más próximo de la modalidad escrita que de la oral, pues es en la lengua escrita donde se puede observar la uniformidad de las palabras y las construcciones gramaticales. En primer lugar está la normatividad que la ortografía impone. Ésta regulariza las palabras en los textos, sin importar cómo se expresen oralmente.

Otro asunto importante es la especialización del lenguaje que ha producido la escritura. La historia muestra que la divulgación de la escritura ha propiciado la abundancia de textos, muchos de ellos en estrecha relación con las especialidades, como la literatura, el derecho, la ciencia, el periodismo, la medicina o el comercio. El lenguaje escrito ha creado patrones de expresión alejados de las formas orales cotidianas. Dichos patrones han tenido impacto sobre el lenguaje cotidiano (oral) y son responsables de una buena parte de los registros de uso de las sociedades con tradición de escritura.

Como modelo del habla, la escritura está detrás de las entrevistas, conferencias y declaraciones públicas de los personajes de la política, las artes y la ciencia; los debates, informes y reportajes de los medios de comunicación. En fin, de la mayoría de las expresiones formales del lenguaje.

Russell expresa esta situación con claridad:

Es difícil combatir la idea de que la escritura es una habilidad generalizable, aprendida (o no aprendida) fuera de una matriz disciplinaria —en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad— y no relacionada de modo específico con cada disciplina. (...) La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (1990: 53- 55)

Por todas estas razones, no es posible seguir sosteniendo la idea de que hay una sola forma correcta de expresión del español, o de que el habla de una región o grupo social es mejor que la de otros, sobre todo cuando se piensa en los múltiples propósitos y grados de formalidad que caracterizan los intercambios orales. Por el contrario, hay que reconsiderar el papel de la diversidad y de las muchas funciones sociales que cumple. Lo importante es favorecer el aprendizaje de los variados registros de uso del lenguaje, tanto del oral como del escrito.

El papel de la educación escolar en esta tarea es fundamental. Por un lado, la escuela debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea comprendida en toda su magnitud, para que los alumnos desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de lenguas y sus usos.

Otro de sus papeles, es el proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan y utilicen adecuadamente las variedades del lenguaje escrito, ya que es su conocimiento que permite comprender y analizar las variedades formales del lenguaje oral. En pocas palabras, el compromiso de la escuela es preparar a los alumnos para transitar en la pluralidad.

Desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen. No utilizamos criterios o formas estratégicas para poder atender al contenido de las expresiones del alumnado ni llegamos a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica. (Bautista, 1998:56)

En el complejo proceso de socialización del hombre, el lenguaje forma la columna vertebral de este proceso, haciendo realidad la interacción verdaderamente humana que a lo largo de la historia, ha desarrollado diferentes maneras de socializar por medio de distintas manifestaciones de expresión, pero fundamentalmente por medio del lenguaje, tanto oral como escrito; ha establecido e ideado nuevas formas de usarlo, de crear significados, de resolver problemas o comprender algún aspecto del mundo por su intermediación.

También ha desarrollado maneras diversas de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, reproducirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos. Todos estos modos de interactuar mediante textos y discursos, con ellos y a partir de ellos, constituyen las prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar. Así, en algunas culturas indígenas los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos. En las sociedades urbanas, los jóvenes hablan y gesticulan de una manera diferente cuando hablan entre ellos, que cuando se dirigen al profesor en el salón de clases.

En general, la gente no dice las mismas cosas ni se comporta igual en un seminario académico, la mesa familiar, un debate televisivo, un oficio religioso, al hacer un trámite en una oficina, o en la defensa o acusación de alguien en un juicio. Todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también disímiles.

Esta educación institucionalizada, o reducida únicamente a su forma institucional, es la que hace también que los tiempos de la educación se separen de los tiempos de la vida, de los tiempos del trabajo, de los tiempos de la realización personal; por eso en la medida en que el sistema educativo se ubica o plantea como el espacio prioritario de la educación, el espacio escolar, el tiempo de la educación parece que quedara reducido al tiempo en el que el estudiante habita la escuela. Eso es lo que ha llevado a responsabilizar al maestro y a la escuela de la mala educación de los ciudadanos, porque se vive la ilusión de que la educación se reduce a los espacios y los tiempos institucionalizados, pero no solamente desde el punto de vista de la forma del sistema, sino desde el punto de vista de los contenidos. (Hoyos, 1996:33)

Los modos de interactuar de los lectores contemporáneos con los textos son igualmente muy variados. Algunas de esas prácticas tienen un origen muy antiguo, otras son de creación reciente. Así, la lectura en silencio, tan familiar para nosotros,

era una práctica poco común en la antigüedad grecolatina y en la alta Edad Media; sólo los lectores más avanzados y eruditos la efectuaban. En cambio, leer en público, declamar los discursos de memoria y leer en voz alta dramatizando los textos era lo habitual. Si bien algunas de estas prácticas subsisten, otras han desaparecido o se han transformado, dando lugar a nuevas prácticas, acordes con las situaciones de comunicación propiciadas por el desarrollo tecnológico, como la lectura de noticias en radio y televisión.

Las prácticas sociales del lenguaje han cambiado la organización de los textos y esto ha repercutido en las modalidades de lectura. En la antigüedad griega y latina no se utilizaban los espacios entre las palabras, tampoco había títulos, párrafos ni puntuación. Debido a ello los lectores practicaban un tipo de lectura muy diferente del nuestro. Acostumbraban leer en voz alta repetidas veces hasta encontrar los ritmos y las cadencias que dieran sentido a los textos.

La meta del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en un sentido amplio es la participación activa de los nuevos miembros en las prácticas letradas de su comunidad. Dado que lo que se busca es pericia en determinadas prácticas, el mejor camino para alcanzarla es por medio de la inmersión en versiones auténticas de esas prácticas, en las cuales el uso de la lengua y de los textos responde a propósitos que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Resumiendo, las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos.

Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.

Al respecto, Santos Guerra sostiene que:

Si todo está determinado, si sólo importa el sometimiento a la norma, si lo único de lo que se trata es de cumplir lo prescrito y de aprender lo que oficialmente se enseña, no se arriesga ni se construye nada. (1995:134)

En consecuencia, las prácticas sociales del lenguaje deben constituir el eje central en la definición de los contenidos del programa pues permiten preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene fuera de la escuela.

2.7 Algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Antes de iniciar cualquier consideración sobre la enseñanza y el aprendizaje es necesario identificar al lenguaje de tal forma que se puedan señalar algunos aspectos que permitan la comprensión de este fenómeno en la enseñanza del idioma, que se imparte en las escuelas secundarias. Con estas y otras precisiones se proponen algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje:

El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos; la lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones sociales ocurre lo contrario; en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones. Escribir es una tarea difícil para los adultos –aun para aquellos que lo hacen habitualmente–; sin embargo, se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida. (Cfr. Lerner, 2001:49-53)

En consecuencia, esas propuestas resaltan la necesidad de disponer en las aulas de la mayor cantidad y variedad posible de textos verdaderos, de soportes y de instrumentos de escritura, y, claro está, de un docente entusiasta y comprometido con su rol alfabetizador. Desde esta perspectiva, lo que se propone es enseñar a leer y a escribir utilizando los textos y los instrumentos que se emplean en el mundo social, entre los que también están los textos y los soportes informáticos. (Lerner, 2001:50)

Leer es una actividad orientada por propósitos –desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en un mundo creado por un escritor-, pero estos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir.

El escritor crea un texto para transmitir un significado; pero el texto nunca es una transmisión completa del significado que quiere expresar el autor y mucho queda librado a la suposición del lector. La comunicación humana nunca es perfecta y ello se debe a que lo que los lectores o los oyentes comprenden depende igualmente tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. (Goodman, 1996:12)

La escritura se ha transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés. (Cfr. Ferreiro, 1999:45-46)

Es así como pueden resolverse las dificultades planteadas. Para resolverlas, ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, incombustibles, obstruyendo nuestros esfuerzos. Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita. (Lerner, 2001:37)

La competencia lectora sigue teniendo una importancia fundamental en la comunicación humana, sin embargo se requiere de un grupo de habilidades para la interpretación de los mensajes que cada día resultan más diversificados, a la vez de desarrollar la capacidad de enfrentarse a textos y símbolos de muy diversa naturaleza, por lo tanto será necesario educar para leer, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares.

La concepción y participación del alumno tiene que visualizarse como un elemento activo, esforzándose en la reflexión con la intención de hacer y experimentar, sin el temor a equivocarse, abriéndose al aprendizaje con y de sus compañeros.

Tiene que convertir su papel de receptor a la de constructor de su conocimiento, invirtiendo el binomio de teoría-práctica, y pasar de la práctica a la teoría.

Será al mismo tiempo necesario atreverse a desafiar los saberes establecidos y estáticos por medio del proceso cognitivo de racionalidad, que supone una revisión del conocimiento, a partir del análisis crítico, el debate y la argumentación, procesos cognitivos en sí mismos.

La escolaridad básica no asegura la práctica cotidiana de la lectura —mucho menos el placer por la misma— generando de tal manera iletrados que no pueden ser considerados lectores en sentido pleno; lo que implica no sólo carecer de estrategias válidas a la hora de escribir un texto, sino también no estar alfabetizados para la vida ciudadana. (Ferreiro, 2001:47)

Los profesores deberán provocar la visualización en el estudiante de las conexiones entre la realidad y la utilidad de aprender que lleve al alumno a una preocupación genuina por aprender y no solamente por aprobar.

En la presentación de los contenidos y de la problematización, hay que introducir diversas soluciones así como distintos puntos de vista y no prescribir necesariamente una respuesta única.

El profesor deberá incentivar al alumno para que aprenda, porque en general el profesor considera que el alumno aprende cuando él decide que debe aprender, cuando la realidad indica que el alumno aprende cuando él decide aprender, que no necesariamente es cuando el profesor lo propone.

El verdadero aprendizaje se produce cuando evolucionan las maneras de pensar, sentir y actuar. Es necesario alejar la idea tradicional que el profesor debe de saber todo, en realidad el buen profesor aprende con sus estudiantes. Un buen profesor es el que ayuda a sus alumnos a encontrar respuestas no aquel que da las mejores respuestas.

Los profesores deberán centrar la enseñanza en las nuevas propuestas metodológicas que minimicen los efectos negativos de una enseñanza tan directiva y

controladora, y enfatizar, en el caso de la enseñanza del español, en torno a las competencias de comunicación oral y escrita, que se requieren para el trabajo y la vida en sociedad (hasta el punto de que quienes carecen de ellas están en peligro de ser excluidos socialmente).

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

3.1 Descripción del método

Para desarrollar la presente investigación se ha seleccionado el método cuantitativo de campo con carácter descriptivo-inferencial, que permita ubicarnos en la observación indirecta de los alumnos en su vida cotidiana escolar y, simultáneamente, en la revisión crítica.

El método cuantitativo:

...suele basarse en medidas numéricas de ciertos aspectos de los fenómenos; parte de casos concretos para llegar a una descripción general o para comprobar hipótesis causales y busca medidas y análisis que otros investigadores puedan reproducir fácilmente. (King, et al, 2000:14)

Está muy vinculado al enfoque positivista y empirista de la ciencia, se sirve principalmente de los números y los métodos estadísticos.

Durante muchos años y probablemente inspirados en las ciencias naturales, juntamente con el paradigma predominante del positivismo, los científicos se enmarcaron en la corriente conocida como cuantitativa....Los estudiosos de la ciencia de la conducta y de las ciencias sociales tampoco escaparon de esta influencia, y por difícil que pareciera asumir esta visión para los complejos fenómenos motivo de su estudio, fueron hábiles en extremo para lograr encajar los fenómenos y los sujetos en este esquema. (CeaD' Ancona, 1999:46)

Hablamos pues del “paradigma positivista” cuyas principales características, son:

El punto de partida del científico (de espíritu positivista) es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad.

- Los fenómenos, los hechos y los sujetos son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.
- La realidad se considera estática.
- Se pretende objetividad en el investigador.

- Las situaciones extrañas que afecten la observación y la objetividad del investigador se controlan y evitan.
- Se considera que hay una realidad allá afuera que debe ser estudiada, capturada y entendida. (Álvarez-Gayou, 2003:13)

El método cuantitativo se basa en un tipo de pensamiento deductivo, que va desde lo general a lo particular, utilizando la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente. Además, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población.

Algunas de las características de la investigación cuantitativa son: asume una postura objetiva, estudia conductas y otros fenómenos observables, genera datos numéricos para representar el ambiente social, emplea conceptos preconcebidos y teorías para determinar qué datos van a ser recolectados, emplea métodos estadísticos para analizar los datos e infiere más allá de los datos, emplea procedimientos de inferencia estadística para generalizar las conclusiones de una muestra a una población definida, es confirmatoria, inferencial y deductiva. (Cfr. Sampieri, et al, 2003)

Los propósitos básicos del paradigma cuantitativo en la investigación socio-educativa consisten en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales. Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos (Cfr. Taylor y Bogdan, 1986), es decir, buscan la objetividad. La búsqueda principal consiste en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones (abstracciones). Según Grinell (1997) y Creswell (1997) señalan que no se desechan la realidad subjetiva ni las experiencias individuales.

Nos referimos a un tipo de paradigma que se basa en tres conceptos fundamentales: la validez, la confiabilidad y la muestra:

La validez, en este paradigma, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra...La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos previsible. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad...La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados. (Álvarez-Gayou, 2002:31)

Sin embargo, a pesar de sus innegables virtudes y características, la estrategia metodológica cuantitativa presenta ciertos límites y desventajas.

....falla en la producción de principios generales, margina el carácter creativo de la interacción humana y equivoca el tratamiento de características complejas y dinámicas de la vida social como si fueran viables bien definidas que se interrelacionan independientemente del contexto..... (Lo cual hace que) los métodos estadísticos sean inadecuados para gran parte de la investigación social... (así como) para el estudio de la mayoría de las formas del comportamiento humano. (Ídem, 2003:18)

Los métodos cuantitativos se realizan por encuestas estudiando poblaciones grandes o pequeñas, con las cuales se seleccionan y estudian muestras tomadas de la población, para descubrir la incidencia, distribución e interrelaciones relativas de variables sociológicas y psicológicas.

Para poder llevar a cabo las encuestas se utilizan diferentes técnicas de recolección de datos: a) cuestionarios, es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta, con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador; b) la entrevista estructurada, es otra de las técnicas más utilizadas en las encuestas, se realiza partiendo de un cuestionario previamente elaborado y cuya principal característica es la inflexibilidad, tanto en las cuestiones a plantear al entrevistado como en el orden y presentación de las preguntas.

El alcance (en términos de conocimiento) de la presente investigación es a través de un estudio descriptivo. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se sometan a un análisis. Es decir, miden, evalúan o

recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés. A su vez, ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes.

3.2 Pasos de la investigación

PRIMER MOMENTO

- Se establecieron las categorías de análisis que permitieron observar y valorar cuantitativamente los procesos de aprendizaje, que definen las competencias involucradas en la comunicación.
- Diseño de los indicadores de cada una de las categorías de análisis y elaboración de los instrumentos acordes con estos dos rubros.
- Definición de los objetivos de cada uno de los cuestionarios.
- Pilotaje de los instrumentos.
- Ajustes de los cuestionarios.

SEGUNDO MOMENTO

- Aplicación de los cuestionarios a los estudiantes y profesores, para la recolección de datos.
- Observación indirecta por medio de la escala estimativa Likert.
- Tabulación de los resultados.
- Valoración de los procesos de aprendizaje.
- Para la interpretación de los resultados se recurrió a un procedimiento estadístico inferencial, que permite una interpretación fundada en los datos cuantitativos.
- Análisis e interpretación de resultados.
- Informe final.

3.3 Categorías de análisis

Las categorías de análisis están en relación directa con el enfoque comunicativo funcional de la lengua, que determinará si el alumno ha tenido la oportunidad de utilizar el lenguaje como un elemento para el aprendizaje de distintas áreas del conocimiento humano.

Las dos categorías de análisis que orientan este estudio son:

1. Los elementos que afectan el aprendizaje de los alumnos, en la materia de español.
2. La forma de enseñanza de los profesores de español determina el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de tercer año de secundaria.

INDICADORES (ALUMNOS)	DESCRIPCIÓN
Relación maestro-alumno	Identificar la calidad de la relación maestro-alumno en el salón de clase, para valorar el impacto en el aprendizaje
Énfasis en los aspectos lingüísticos	Señalar las dificultades frecuentes ante los aspectos lingüísticos del idioma, que los alumnos muestran en los escritos escolares.
Comprensión auditiva	Reconocer los aspectos que favorecen o limitan la comprensión ante lo que escuchan
Comprensión lectora	Advertir los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los alumnos, para comprender lo que leen.
Expresión oral	Conocer algunos de los factores que limitan o favorecen el desarrollo de la expresión oral
Expresión escrita	Reconocer algunos de los factores que determinan su grado de desempeño en la producción de textos escritos.
INDICADORES (PROFESORES)	DESCRIPCIÓN
Expresión oral Expresión escrita Reflexión sobre la lengua Lectura	Reconocer en el proceso metodológico de los profesores, el enfoque de la enseñanza del español para la planeación didáctica, en los cuatro aspectos que conforman los programas oficiales en español, con la intención de advertir los elementos que determinan el proceso de la enseñanza.

3.4 Muestra

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Diurna No. 197 “Canadá”, cita en calle Nueva York No. 100, colonia Nápoles, en el turno matutino. La población que constituye el universo de la investigación fue de 200 alumnos de tercer año del ciclo escolar 2005-2008. La muestra de este estudio estuvo formada por 100 alumnos (50% del universo), 60 varones y 40 mujeres, que oscilan entre los 14 y 15 años.

La elección de la muestra se realizó de forma aleatoria: se tomó la lista de un grupo de cada profesor de español (4), y se eligió a uno por cada dos alumnos.

Constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo, en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal. Se trata de jóvenes que en su mayoría provienen de un estrato social bajo, con múltiples problemas familiares, un alto índice de hogares uniparentales (56%)¹⁰, de escasos recursos y padres con baja escolaridad, que dedican poco tiempo a la vigilancia académica. La mayoría vive relativamente lejos de la escuela y pertenecen a otros sectores con otro nivel sociocultural, que no corresponde al medio en donde se encuentra la escuela. Esta circunstancia se plasma en la clase de español, al percibirse la falta de interés por la lectura y por formas de comunicación ajenos a su medio ambiente, donde prevalece la comunicación elemental.

Para el estudio de los Profesores, se consideró a cuatro de los docentes que imparten la materia de español, omitiendo a la Profesora de la presente investigación. Se trabajó con dos Profesoras y dos Profesores que tienen entre 3 y 26 años de servicio académico.

El criterio de inclusión para los sujetos de investigación contempló las siguientes condiciones:

¹⁰ Estadística 2007-2008 de la escuela secundaria “Canadá”.

- Alumnos de secundaria diurna, turno matutino.
- Que pertenezcan a la Generación 2005-2008.
- Que se encuentren en el tercer curso de estudios.
- Del género masculino y femenino.
- Con estatus académico regular.
- Profesores frente a grupo de la asignatura de español.

3.5 Instrumentos

En consonancia con los objetivos planteados en el trabajo de investigación, se aplicaron cinco cuestionarios para identificar aquellos elementos que inciden o determinan el aprendizaje del español en los estudiantes de la escuela secundaria diurna 197 “Canadá”. La investigación se sustentó en una metodología cuantitativa, con el propósito de lograr hacer inferencias fundadas en los datos estadísticos y teóricos.

Para la recolección de datos se diseñaron cuestionarios con la escala de opinión Likert y se abordó la observación de manera indirecta.

Se aplicaron cinco cuestionarios, tres cuestionarios dirigidos a los estudiantes y dos a los docentes.

Para la elaboración de los cuestionarios, se organizaron siete unidades de análisis: expresión oral, expresión escrita, reflexión sobre la lengua, lectura, comprensión, importancia del español para el aprendizaje de las demás asignaturas y la relación maestro-alumno. Cada aspecto se desglosó en una batería de ítems que sirvió como eje de organización en bloques, que finalmente, constituyeron los indicadores de las categorías de análisis. (Cfr. Cuadro A, anexo)

El anexo 1 es un cuestionario dirigido a los estudiantes, tiene como propósito explorar los elementos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje a partir de la relación que se establece entre el alumno y el maestro. Pretende explorar la

valoración que tiene el alumno del desempeño de su maestro de español, si se siente cómodo con el escenario creado para su aprendizaje y, a su vez, cómo advierte su comportamiento dentro de la dinámica de la clase.

Consta de 24 reactivos que tienen cuatro opciones como respuesta, que a su vez implica una escala estimativa de opinión Likert pues valora su disposición o falta de, para el trabajo escolar.

El anexo 2 es un cuestionario dirigido a los alumnos, consta de 30 reactivos que darán información sobre los recursos que utilizan los alumnos para investigar y realizar tareas, además de reflejar una semblanza sobre la interacción verbal que sucede al interior del aula; asimismo, explora brevemente el conocimiento de la gramática y su vinculación con la vida diaria, para finalmente conocer el gusto por la materia de Español.

El propósito de este cuestionario es explorar en los alumnos, los elementos cotidianos que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje del español, a partir de los hábitos de estudio y de su inclinación hacia la lectura, escritura, la expresión oral y el saber escuchar.

El cuestionario 3 está dirigido a los alumnos, tiene como propósito investigar las formas en que los alumnos tienen oportunidad para el desarrollo de su comunicación oral y escrita.

Este cuestionario consta de 11 reactivos que se responden con diversas opciones, destacando aquellas que verdaderamente contesten a su realidad, en el terreno de la comunicación oral y de la comunicación escrita.

Finalmente, el cuestionario 4 está dirigido a los profesores de la materia de Español, tiene como propósito investigar el conocimiento que tienen los profesores acerca de la metodología oficial en el manejo de los programas de enseñanza. El cuestionario consta de 14 reactivos.

En el cuestionario, en donde los encuestados podían anotar más de una respuesta, se ofreció al estudiante un reactivo y un listado de opciones, en donde se podía elegir más de una opción, por ejemplo:

Ante la pregunta: ¿Qué circunstancias limitan tu comunicación oral?, ellos podían anotar: *inseguridad, falta de vocabulario o no soy entendido por los demás*, todas al mismo tiempo o simplemente *ninguna circunstancia la limita*.

En el siguiente cuadro se coloca el ejemplo de cómo se le presentó al alumno el planteamiento de este tipo de reactivos. Cada participante debía elegir una o más opciones, que realmente reflejaran las circunstancias que limitan su comunicación oral; en este caso las opciones fueron once, intentando con esto proponer un abanico lo suficientemente amplio, que permitiera al estudiante ubicar las limitaciones y al final, se le ofreció una opción que indica, que no existen circunstancias que limiten su comunicación oral.

4.- ¿Qué circunstancias limitan tu comunicación oral?	
a) Inseguridad	
b) No tener tema de conversación.	
c) La burla de los demás.	
d) ¿Te callan?	
e) Temor al ridículo	
f) Falta de vocabulario	
g) Por la descalificación de mis maestros.	
h) Por el regaño de mis padres.	
i) No soy entendido por los demás	
j) Los adultos no tienen sentido del humor.	
k) Ninguna circunstancia la limita	

En el caso de los profesores, se pretendió identificar la interpretación personal de la currícula oficial, en la que se puede traslucir una discreta transposición didáctica, en la que el programa define los contenidos y el enfoque, y el profesor es quien tiene a su cargo la enseñanza de los contenidos, que pueden estar apegados a la propuesta

curricular o sufrir desviaciones a partir de la interpretación del docente. El cuestionario pretendió explorar la forma de cómo interpreta el profesor el curriculum y cómo lo enseña.

3.6 Tiempos

Inicialmente se consideró el periodo de aplicación de cuestionarios para el mes de septiembre, al inicio del curso 2008-2009, sin embargo, para esta fecha los alumnos de tercero de la generación 2005-2008, ya no estarían en la escuela, por lo tanto, se decidió aplicar los instrumentos antes de que los alumnos de tercero abandonaran el plantel. Se precisa que ésta es la última generación del plan y programa de estudios que inició en el año de 1993.

La recolección de datos se verificó en tres momentos distintos:

Primer momento: Los cuestionarios se aplicaron durante los días 18, 19 y 20 de junio de 2008, en el horario de 7:30 a 9:10 hrs. y de 11:20 a 12 hrs.

Segundo momento: Se solicitó a cada uno de los profesores de español que contestaran los cuestionarios, los días 23 y 24 de junio del mismo año.

Tercer momento: Se solicitó nuevamente la participación de los profesores para que respondieran un segundo cuestionario. Esta situación se presentó como una circunstancia fuera del piloteo, porque los resultados obtenidos en el primer cuestionario resultaron insuficientes para valorar a profundidad la categoría de análisis investigada. Este segundo cuestionario permitió precisar y confirmar con mayor veracidad los resultados del primer cuestionario.

3.7 Valoración

Dos cuestionarios para alumnos con 24 ítems y otro de 30 en escala Likert de cuatro puntos: SIEMPRE, CASI SIEMPRE, A VECES, NUNCA.

Un cuestionario para alumnos de 11 ítems con opción múltiple, para registrar una o más respuestas.

Un cuestionario para docentes con 14 ítems en escala Likert de tres puntos: DE ACUERDO, PARCIALMENTE DE ACUERDO y EN DESACUERDO, y 1 reactivo que se contesta con un orden jerárquico.

Un cuestionario con 7 ítems de preguntas abiertas.

3.8 Pilotaje

La batería completa de cuestionarios diseñados para la recolección de datos fue sometida a un piloteo, el cual se llevó a cabo con tres alumnos de tercero de secundaria, ajenos a la muestra seleccionada. En esta fase participó el C. Profesor Gilberto Rubén Salazar Herrera, Subdirector del plantel.

Posteriormente, se revisaron los cuestionarios para constatar que fueran aceptables, es decir, que estuvieran completos, que las preguntas fueran entendidas por todos los encuestados, que las instrucciones fueran claras y precisas.

El piloteo permitió hacer los ajustes necesarios para eliminar las ambigüedades y poder clarificar los ítems, se eliminaron aquellos que en su conceptualización revelaran repeticiones innecesarias. Asimismo, se estimaron los tiempos para su aplicación.

3.9 Recopilación de datos

El proceso de recopilación se efectuó de la siguiente manera:

- * Se tomaron todos los cuestionarios y se anotaron en hojas de tabulación.
- * Al concluir el registro de frecuencias se procedió a calcular los porcentajes, contabilizando el total de las respuestas de cada una de las preguntas, para tener

con precisión el universo de las respuestas, para dimensionar las categorías de análisis estudiadas. Hay que recordar que algunos alumnos omiten responder a determinadas preguntas. Con estos criterios se procedió a calcular los porcentajes.

- * Una vez realizada la tabulación, se organizaron las preguntas en bloques que son indicadores de las categorías, de esta forma se plantearon los componentes que servirán para el análisis y orientación de las categorías del presente estudio.
- * A partir de los datos, se procedió a seleccionar aquellos que arrojan información relevante con relación a los objetivos de la investigación y de las categorías de análisis, de la misma forma se desechó aquella información que resultó irrelevante. Ello permitió elaborar una serie de interpretaciones fundamentadas en los datos y en el conocimiento previo de la comunidad escolar, estableciendo siempre relación con el marco teórico.

Habrá que recordar que al inicio de toda planeación e investigación se plantean expectativas, que no siempre se consolidan en el desarrollo del trabajo. Es decir, los cuestionarios se elaboraron con una serie de preguntas que en el principio se consideraron suficientes para destacar los elementos que determinan el aprendizaje de los estudiantes en la materia de español, sin embargo, al hacer el análisis, las siguientes preguntas no aportaron información sustantiva:

CUESTIONARIO	PREGUNTA	IRRELEVANCIA
*No. 2	3. ¿Para resolver tus tareas y trabajos consultas enciclopedias? ... 4. ¿Los libros de texto verdaderamente te sirven como consulta o sólo los utilizas cuando los solicitan tus profesores(as)? 5. ¿Las monografías que consigues en cualquier papelería son útiles para tus trabajos y tareas? 6. ¿Los apuntes que elaboras en tus clases verdaderamente te sirven para estudiar? 7. ¿Utilizas el internet para tus consultas y tareas escolares?	Estas preguntas obedecen a una investigación de hábitos de estudio, que no tiene una estrecha relación con nuestro objeto de estudio.
	10. Me gusta la clase de español cuando jugamos 11. La convivencia en la clase de español es muy importante para mí 12. Aprendo más leyendo 13. Aprendo más viendo (películas, videos...) 14. Aprendo más interpretando (paráfrasis) 15. ¿Te gusta aprender haciendo las cosas, manipulando, dibujando, recortando, etc.?	Estas preguntas responden a una investigación de intereses y formas de aprendizaje, que en esta investigación no corresponden al objetivo.

*Consultar los anexos (Cuestionarios)

Asimismo, se informa que en la planeación de esta investigación, en el capítulo 3 de La Investigación de Campo, se consideró la revisión de los cuadernos de los alumnos, con el propósito de estudiar el desarrollo de la expresión escrita y, por medio de escalas estimativas, hacer el análisis que permitiera emitir una serie de reflexiones; sin embargo, esta actividad no se realizó por la complejidad del presente estudio, ya que la información desprendida de los cuestionarios fue basta y profunda, además de cuidar la relación con los compañeros de la asignatura, que interpretan este tipo de intervención como una supervisión o intromisión en su labor

3.10 Análisis cuantitativo e interpretación de resultados

El siguiente informe presenta los resultados obtenidos de las respuestas a los cuestionarios, aplicados a los docentes y estudiantes. Es necesario mencionar que el

análisis e interpretación tiene una intención cuantitativa, derivada de las categorías de análisis y de los porcentajes obtenidos en la globalidad de las respuestas.

La categoría de análisis con relación a los alumnos es: ***Los elementos que afectan el aprendizaje de los alumnos, en la materia de español.***

Para la recolección de datos, los ítems se organizaron en siete bloques o indicadores de la categoría de análisis:

Bloque	No. de preguntas
1. Relación maestro-alumno	15
2. Expresión oral	14
3. Expresión escrita	11
4. Reflexión sobre la lengua	3
5. Lectura	6
6. Escuchar	3
7. Importancia del español para el aprendizaje de las demás asignaturas	4

La categoría de análisis que tiene relación con los profesores es: ***La forma de enseñanza de los profesores de español determina el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de tercer año de secundaria.***

Para la recolección de datos, los ítems se organizaron en cinco bloques:

Bloque	No. de preguntas
1. Expresión oral	1
2. Expresión escrita	11
3. Reflexión sobre la lengua	3
4. Lectura	6

Cada uno de los bloques debemos de entenderlos como los indicadores de cada una de las categorías de análisis. Estos indicadores se encuentran dispersos en los cinco cuestionarios, hay que recordar que tres son dirigidos a los alumnos y dos a los profesores.

3.10.1 Interpretación de resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos

GRÁFICA 1



BLOQUE EXPRESIÓN ORAL

En la gráfica 1, se observa que el 100% de los alumnos encuestados reconocen que tienen limitaciones en su expresión oral; el 58% dice que su limitación se caracteriza por la falta de vocabulario, por temor al ridículo, por la descalificación de los mayores y por no tener tema de conversación. Asimismo, el 42% manifiesta que las causas de su limitación se deben a elementos de inseguridad y de baja autoestima, es decir, los jóvenes se sienten inhibidos en un ambiente académico de mayor exigencia, que la que les demanda su contexto social común.

Se hace necesario puntualizar que la comunicación oral entre pares (jóvenes adolescentes) de ninguna manera sufre de reservas o limitaciones, ellos se comunican eficazmente, son claros y precisos, y advierten que no tienen una mayor necesidad de elevar su nivel de comunicación porque intercambian ideas y mayores problemas. La problemática se presenta cuando en su mundo, los estándares de funcionalidad para establecer una comunicación eficaz se determinan por las exigencias del nivel social que la escuela y el contexto académico les exige. Como lo podemos verificar al analizar las respuestas al reactivo ¿Encuentras limitada tu

comunicación? O en la respuesta al planteamiento ¿Entablas fácilmente comunicación con tus compañeros de clase?

GRÁFICA 2



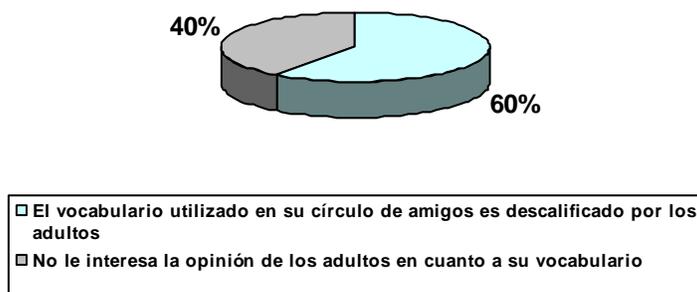
En la gráfica 2, se presentan los resultados de la dinámica de las conversaciones que ocurren en la familia, así, el 67% registra que en casa su conversación familiar se circunscribe a monosílabos, para responder a instrucciones domésticas básicas. Los comentarios de sobremesa, cuando los hay, corresponden a observaciones de carácter básico, por ejemplo: ¿Cómo vas en tus calificaciones?, ¿tienes tarea?, ¿cómo te fue hoy? Que son respondidas con *bien, no, sí...*; esta cultura de comunicación limitada es arrastrada a la escuela, como parte de su bagaje personal.

GRÁFICA 3



En la gráfica 3, los números arrojan que al 45% de los estudiantes les gusta ser escuchados por sus maestros y amigos cuando cuentan historias, por tanto, se puede afirmar que cuentan con el potencial para ser conducidos hacia el logro de una competencia comunicativa eficaz y eficiente. En cambio, al 55% de los alumnos no les gusta contar historias frente a los demás.

GRÁFICA 4

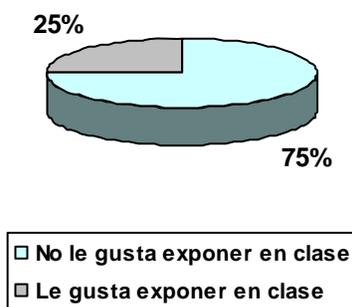


En la gráfica 4, el 40% manifiesta que en su círculo de amigos se utilizan palabras que son descalificadas por los adultos. Las más de las veces los profesores adoptan la postura de condena a las formas espontáneas de comunicación que se establecen entre los jóvenes; priorizan la corrección en toda su comunicación, tanto oral como escrita. Pareciera que son los profesores los únicos que poseen el don de hablar con corrección y descalifican metódicamente las formas coloquiales de la comunicación.

En especial, se tiene la idea errónea de que los aprendizajes obtenidos fuera de la escuela no son verdaderos aprendizajes porque no corresponden a lo que, social y convencionalmente, se ha establecido como objeto de aprendizaje, limitando con ello el proceso de reflexión sobre la lengua en los alumnos, por ejemplo, las expresiones coloquiales empleadas por los adolescentes (como “me cae”, “ni maíz”, etc.) o la escritura de textos informales, no parecen tener mucho valor en una situación de aprendizaje. El profesor puede aprovechar estas situaciones para analizar los contextos en los que pueden emplearse estas frases e identificar con los alumnos las

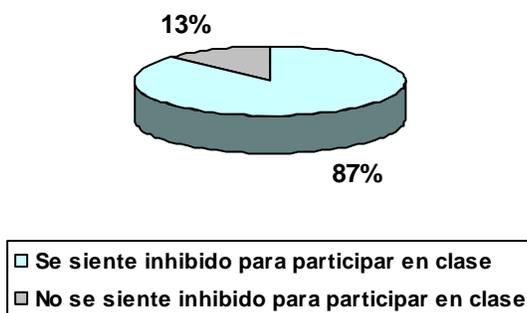
palabras que pueden emplearse en contextos más formales. Al 60% no le interesa la opinión de los adultos en cuanto a su vocabulario.

GRÁFICA 5



La gráfica 5 aporta otro dato relevante, al 75% de los estudiantes les disgusta exponer frente al grupo. Probablemente para los estudiantes de secundaria las prácticas formales de la comunicación les son ajenas, porque en la pregunta dedicada a la comunicación por internet apuntan que les es agradable, ahí pueden expresarse con nuevos códigos, que se han extendido entre las nuevas generaciones.

GRÁFICA 6



Por último, en el bloque de la comunicación oral en la gráfica 6, el 87% se siente inhibido para participar en clase. Es de llamar la atención que a los estudiantes les resulta incómodo (como adolescentes) estar en una condición que los hace sentir constante amenaza a su seguridad porque los profesores tienen la costumbre de exhibir sus errores.¹¹ Sólo el 13% declara estar dispuesto a participar.

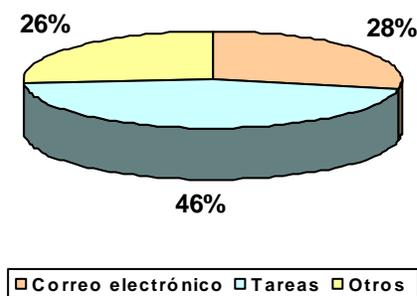
GRÁFICA 7



BLOQUE EXPRESIÓN ESCRITA

En la gráfica 7, se aprecia que un 65 % responde que escribe por gusto personal y sólo el 35% escribe por obligación.

GRÁFICA 8



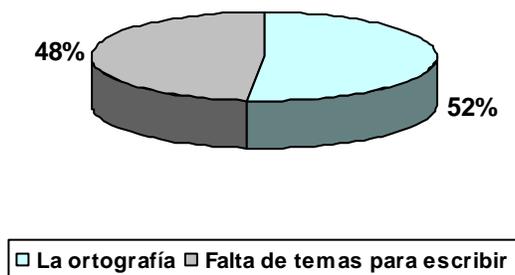
¹¹ Al preguntar a los alumnos en forma directa del por qué no les gusta participar en clase, ellos declaran que muchas veces es el profesor quien los limita con sus comentarios y actitudes.

En la gráfica 8, se encuentra desglosado el 65% de los alumnos que declaran que escriben por gusto personal. Este 65% es el 100% de los alumnos que escriben por gusto. Es un dato que llama la atención y para dimensionarlo se encuentra que el 46% contesta que el gusto desarrollado por la escritura lo plasma en las tareas. Es necesario detenemos en esta respuesta, y replantearse la interrogante ¿Es cierto que las tareas se escriben por gusto personal?, lo más seguro es que no sea así, los estudiantes intentan en gran medida cumplir con todas las demandas de los profesores, un factor que indica que en nuestro sistema educativo aún se tienen elementos de meritocracia (incluso en los niveles de licenciatura y postgrado), así los alumnos adquieren las calificaciones que necesitan, lo cual no garantiza que se desarrolle el gusto por la expresión escrita.

Los profesores tienen como recurso para desarrollar la expresión escrita, la elaboración de apuntes y dejan trabajos para elaborar en casa (tareas). Son actividades en las que hay poca reflexión, en la mayoría de los casos son actividades repetitivas y enfadosas. Así, el alumno no construye un proceso de escritura espontánea, gratificante, que pueda al mismo tiempo valorar como medio de satisfacción personal. Este gusto personal probablemente sea interpretado como un aspecto importante que se espera de él. La escuela sigue orientando lo que debe escribir, cuando y sobre qué tema tiene que escribir. El 28% eligió el correo electrónico como un medio para escribir y lo hace por gusto. Probablemente el gusto por escribir los correos electrónicos se debe a que se expresan con “libertad”, de acuerdo a sus intereses, con formas convencionales de su grupo de pares, el sujeto no se ve influido por la restricción gramatical, así como por limitaciones como la evaluación o los formalismos académicos; porque se expresan como ellos lo desean.

ASPECTOS QUE LIMITAN SU EXPRESIÓN ESCRITA

GRÁFICA 9



En la gráfica 9, en lo referente a la limitación que tienen en la expresión escrita, el 52% señala que la ortografía es determinante para que se sientan inhibidos al momento de escribir trabajos escolares, sobre todo aquellos solicitados por el profesor de español, el 48% señala que su limitación es causada por falta de temas para escribir. Estos datos indican que se hace presente el peso del formalismo académico, así como la pobreza de estrategias para que el alumno aprenda en cualquier circunstancia y lugar (fuera de la escuela).

Son muchas las causas que han conducido a la ortografía a la situación de menosprecio en la que hoy se encuentra:

(a) La aversión por la lectura de muchos escolares que les impide el contacto directo con las palabras.

(b) El descrédito social de la convención ortográfica, que ha ido perdiendo prestigio en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en gente de la más variada extracción social; la indiferencia de amplios sectores del profesorado ante los errores ortográficos de sus alumnos; la desidia de esos mismos alumnos, para quienes las equivocaciones ortográficas carecen de la menor importancia, tanto más si se cometen en áreas de conocimiento que “nada tienen

que ver” con el lenguaje; y, finalmente, el descuido frecuente de los medios de comunicación, con su parte de responsabilidad en la degradación de la lengua.

(c) Los contenidos de la enseñanza de la ortografía, que han venido insistiendo en el aprendizaje memorista de reglas ortográficas de aplicación casi nula, así como en la realización de dictados que, más que un instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, sólo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas.

(d) Los métodos empleados por ciertos docentes y no pocos libros de texto, que diseñan actividades que, lejos de prevenir los errores ortográficos, favorecen la presencia de tales errores para su posterior corrección; y que, de alguna forma, entorpecen, cuando no perjudican gravemente, el progreso de los escolares.

La observancia de la ortografía es un síntoma de pulcritud mental, de hábitos intelectuales de exactitud. Puede afirmarse, a priori, que un alumno que no cuida aquel aspecto de la escritura está ante el saber en actitud ajena y distinta; es seguro que no entra en los problemas porque no los entiende, no los convierte en algo que le afecte. Es el tipo de estudiante, tan característico de nuestro tiempo, para quien estudiar -aunque lo haga intensamente- es un quehacer sobreañadido y no incorporado a su vida. Sobre esta situación -que luego producirá el pavoroso espécimen del semianalfabeto ilustrado-, es posible actuar desde distintos frentes; uno de ellos, quizá el más eficaz, es la exigencia de una expresión pulcra, comenzando por este nivel inferior de la ortografía. (Memorando del profesor, 1975)

DIFICULTADES AL ESCRIBIR

GRÁFICA 10

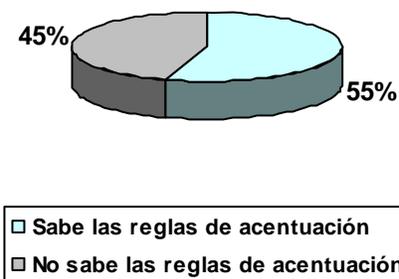


En la gráfica 10, se perciben otras dificultades en la expresión escrita, cuando intentan dar coherencia en los párrafos esto lo reporta el 28%, además el 21% dice que su dificultad mayor se presenta en la distribución de las ideas, el 19% con el uso de los tiempos verbales, el 15% con la función gramatical de las palabras con acento diacrítico y el 17% con la puntuación. Es evidente que los alumnos tienen dificultades al escribir, pues hacerlo implica un proceso complejo de organización de las ideas, de la información y generalmente requiere de más tiempo y de mayor formalidad que la comunicación oral. Siempre que se tiene que escribir se piensa en cómo hacerlo, no así para expresarse verbalmente.

Una de las dificultades en valoración de la expresión escrita es que el profesor sigue asignando una calificación que pondera al producto terminado, sin considerar cada una de las etapas previas al texto final.

Por ejemplo, cuando se decide centrar la atención en el proceso de producción de un texto y tomar notas de los avances, se está brindando al alumno un acompañamiento didáctico que le irá dando pautas de corrección y mejora al texto elaborado. De esta forma, la situación final del texto no será una calificación sorpresiva, sino el resultado de un trabajo conjunto en la revisión continua de un proceso.

GRÁFICA 11



BLOQUE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

En este bloque, se explora parte del impacto que el estudio de la lengua (lingüística) provoca en los estudiantes. En la gráfica 11, el 55% de los alumnos indica que conocen las reglas de acentuación, el 45% manifiesta que no sabe las reglas de acentuación, es muy probable que el porcentaje sea más alto, incluso entre los profesores, aunque no se reconozca. Los alumnos manifiestan que los profesores enfatizan los aspectos lingüísticos del idioma y que ello es un elemento que afecta su rendimiento.

La correcta escritura requiere de un aprendizaje altamente técnico, que dificulta los aspectos comunes de la expresión escrita. En la comunicación no formal esta complejidad no se les presenta, señalan que el profesor de español es riguroso en la observación de los elementos lingüísticos que dan formalidad al idioma, lo que condiciona, en muchos alumnos su participación espontánea y segura, finalmente, esto afecta sensiblemente el gusto por escribir; *si para escribir tengo que conocer una gran cantidad de reglas y formalismos, mejor hago lo que menos se me dificulta: hablar*. Una de las formas para mejorar la acentuación es por medio de la memoria visual que se ensaya de manera natural en la lectura y aprovechar el envío de recados a personas cercanas, en donde los adolescentes inventan una serie de íconos que destacan aspectos emocionales.

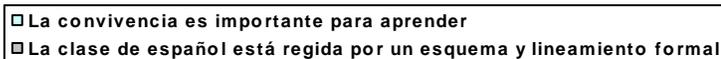
BLOQUE RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

En el bloque relación maestro-alumno, se encuentran los siguientes aspectos a destacar:

- Una buena relación humana lleva a una convivencia saludable. Cuando se logra construir una relación pedagógica que motive al estudiante a la búsqueda de una mejora académica, entonces no se necesitan mayores esfuerzos por parte de los docentes y de los estudiantes para coincidir en los conocimientos y en el gusto por el aprendizaje.

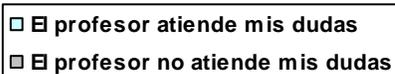
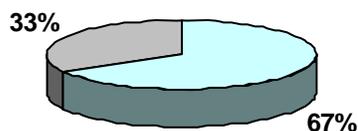
- En el caso de español se manifiesta de forma muy clara, porque el proceso comunicativo requiere de una buena dosis de confianza, que posibilite un intercambio de cuestionamientos propios del ambiente académico.
- Incluso, la comunicación no verbal tiene influencia en la disposición al trabajo, es necesario que el docente cuide sus gestos, sus miradas, actitudes e instrucciones para lograr el acercamiento de los alumnos, que propicie el aprendizaje.

GRÁFICA 12



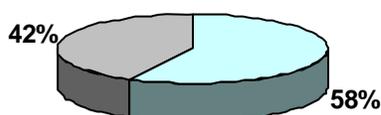
En la gráfica 12, se aprecia que el 39% de los alumnos indica que la convivencia es importante para aprender. El 61%, señaló que las clases de español están regidas por un esquema y lineamientos formales, que impiden el sano desarrollo de su comunicación y las competencias implicadas en este proceso.

GRÁFICA 13



En la gráfica 13, el 67% de los participantes reconoce que el profesor les auxilia cuando no entienden. Este dato parece contradictorio, ya que los resultados de las evaluaciones externas indican un bajo rendimiento en la expresión de las competencias comunicativas, si el maestro resolviera las dudas y orientara el aprendizaje los resultados lo confirmaría. Probablemente este porcentaje refleja un intento de los alumnos por adecuarse a lo que los profesores esperan que contesten.

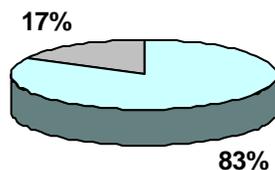
GRÁFICA 14



- El alumno reconoce que la participación del docente es importante para que ellos aprendan
- El alumno no reconoce que la participación del docente sea importante para que ellos aprendan

En la gráfica 14, el 58% reconoce que la participación del docente de español es importante para que ellos aprendan, el 42% no lo juzga así, porque hablar, preguntar o solicitar alguna información por parte del profesor ante el grupo los intimida y los vuelve inseguros, por lo que en muchas ocasiones prefieren abstenerse de solicitar la intervención del docente.

GRÁFICA 15



- No existen momentos de diálogo ajenos a los contenidos de la materia
- Sí existen momentos de diálogo ajenos a los contenidos de la materia

En la gráfica 15, el 83% señala que no existen momentos de diálogo con el profesor ajenos a la materia, parece que todo lo que se enseña y aprende en la clase de español, sólo sirve para el salón de clase, es decir, no trasciende a otros ámbitos de la vida del estudiante ni a las otras materias.

GRÁFICA 16

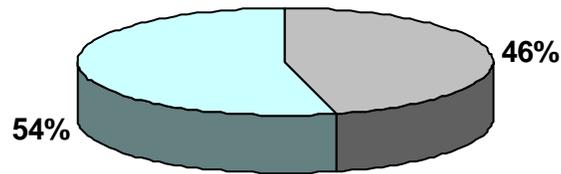


BLOQUE IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL PARA EL APRENDIZAJE DE LAS DEMÁS ASIGNATURAS

En la gráfica 16, el 60% señala que lo que aprende en español no le sirve para estudiar y aprender las demás asignaturas. Es probable que este dato indique la poca atención que los profesores de otras asignaturas brindan a la lectura y a la escritura, como aspectos favorecedores de aprendizajes, al desarrollar formas de organización del pensamiento. Es revelador que los profesores tampoco tengan entre sus actividades la lectura y la escritura, aún los que enseñan español.¹² Además, se descubre la desvinculación entre las asignaturas y la poca relación que el estudiante observa en la enseñanza del español y su aprendizaje, que le permita acceder al conocimiento con ventaja en otras asignaturas.

¹² Sólo basta estar en una junta de profesores donde tengan que leer o escribir en el pizarrón, para darnos cuenta de que no leen ni escriben.

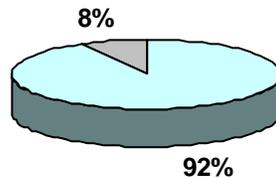
GRÁFICA 17



Lo que se aprende en español no sirve para ser crítico de la realidad
Lo que se aprende en español sí sirve para ser crítico de la realidad

Ante la pregunta, lo que aprendes en español ¿te ayuda para ser crítico de tu realidad? En la gráfica 17, el 46% de los alumnos contestó que NO. Esta pregunta tiende a destacar la poca relevancia del español, a través de la óptica de los estudiantes, advirtiéndose que no la vinculan con el análisis de su realidad.

GRÁFICA 18



El alumno manifestó que no le gusta la asignatura de español
El alumno manifestó que le gusta todo lo relacionado con la materia

En esta gráfica, sólo el 8% señaló que le gusta todo lo relacionado con la materia de español, una proporción muy baja, asimismo, el 92% manifiesta que no le gusta la materia. El gran reto de los profesores es la búsqueda de actividades que motiven al estudiante para desarrollar el gusto por los aprendizajes en la lectura, la escritura y la comunicación oral.

La falta de un conocimiento profundo sobre los propósitos generales de la educación secundaria y del manejo de los enfoques de enseñanza y los materiales de apoyo

influyen en la práctica docente. Con frecuencia, los maestros se limitan a cubrir los temas de su propia asignatura y grado, sin considerar su articulación y congruencia con los demás.

Las cargas cotidianas de trabajo de los profesores no ofrecen al docente espacios de reflexión sobre el para qué sirve al alumno lo que se le enseña, más allá de la actividad escolar inmediata.

Para valorar el aprendizaje de sus alumnos, los maestros optan por imponer tareas, revisar cuadernos y aplicar exámenes que exigen una única respuesta correcta. En la práctica, la frecuente aplicación de exámenes comúnmente se utiliza como un medio para controlar la disciplina y no como una oportunidad de aprendizaje y retroalimentación. Además, la evaluación guarda una estrecha relación con el hecho de que, sin importar las diferencias individuales, todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas.

Con todo ello, se deja correr la cortina de que las clases de español se centran, las más de la veces, en esquemas normativos, en el monopolio de la palabra del profesor, en clases ajenas a las realidades de los estudiantes, en el imaginario de escenarios que sólo promueven la comunicación oral y escrita fragmentadas, que no crea vínculos ni puentes entre la práctica en las aulas y el contexto real de los estudiantes.

Persiste la idea de que los alumnos no pueden enfrentar una situación didáctica determinada sin la información necesaria que les dé sustento, y se insiste en proporcionarles datos que aseguren su aprendizaje.

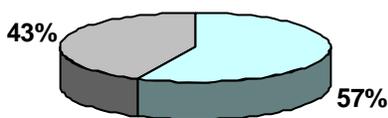
Por esto, se tiende a planificar en torno a la definición y descripción de los contenidos, haciendo de lado el análisis y reflexión por parte de los alumnos acerca de lo que saben sobre la lingüística.

Por ejemplo, es común observar que la planeación didáctica parte aún de las explicaciones del maestro, quien posteriormente pedirá a los alumnos que las lleven a la práctica, en vez de diseñar situaciones en las que ellos mismos propongan, analicen, observen y reflexionen, planteando sus propias sugerencias y soluciones, y en las que la intervención didáctica del profesor sea la base para que los alumnos construyan conocimientos.

Aquí se hace necesario reinventar un imaginario educativo que permita al profesor y al alumno buscar y encontrar nuevas posibilidades de interacción y aprendizaje, en donde no siempre sea el profesor el que indique la ruta del conocimiento y de la clase, dejando en el estudiante parte del protagonismo académico.

Nota: Habría que destacar que las respuestas dadas por los estudiantes tienen un discreto margen de error, en tanto que responden a un esquema de autoprotección, no sea que “los profesores tomen mis apreciaciones como un elemento de descalificación hacia ellos”. Este fenómeno se trató de reducir al máximo, al informarles que no debían anotar su nombre en el cuestionario e indicarles que respondieran con entera confianza, que la revisión correría a cargo de personal ajeno a la escuela y no sería elemento de evaluación para ellos.

GRÁFICA 19



- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Los alumnos reconocen que comprenden a nivel de lengua hablada textos y discursos simples. |
| <input type="checkbox"/> Los alumnos reconocen que la comprensión es relativa cuando los temas les son ajenos. |

BLOQUE DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LECTORA

En este rubro, en la gráfica 19, el 57% de los estudiantes reconocen que comprenden a nivel de lengua hablada textos y discursos claros, sobre temas cotidianos, sin embargo el 43% menciona que esto es relativo cuando los temas que se le presentan tienen que ver con aspectos nuevos, sobre todo en las áreas de ciencias o también con el lenguaje técnico de la gramática o de literatura. Su comprensión del mundo es muy básica, comprenden muy bien los elementos que le son familiares pero cuando se les solicita hacer una reflexión a propósito de aquellos mensajes que no están escritos pero sí implícitos, generalmente no tienen la suficiente habilidad para expresarlo, se evidencia poco ejercicio en este proceso de comprensión que los coloque en el esfuerzo cognitivo de interpretar. Las reflexiones, argumentaciones, y puntos de vista de aspectos que requieren una comprensión del fenómeno, ya cotidiano o específico, no siempre son comprendidas ni mucho menos expresadas. Muchas veces no comprenden los mensajes escritos, orales o visuales y en la mayoría de los casos realizan una construcción personal que puede estar alejada de la concepción real.

Entender algo consiste en incorporar nueva información a aquella de la que ya disponemos. Cuando se carece de cualquier tipo de información previa sobre un determinado tema, la comprensión resulta más difícil. Entender no es dar una respuesta correcta a unas preguntas previamente planteadas. Entender es hacer una

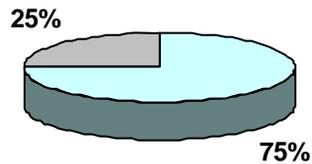
interpretación razonada de lo que se escucha. Enseñar a entender no es lo mismo que comprobar que los alumnos han entendido.

La enseñanza del español en las aulas enfatiza el aprendizaje gramatical sistemático, considerando a veces el desarrollo de dos de las cuatro habilidades lingüísticas, entiéndase, comprensión y producción escrita, desestimando totalmente la comprensión auditiva como parte de los procesos enseñanza y aprendizaje de la lengua. Se da por supuesto que por ser hablantes nativos del español podemos escuchar y comprender sin mayor dificultad puesto que a partir de nuestro nacimiento nuestra primera aproximación al lenguaje es a través del sentido de la audición.

La comunicación verbal es un proceso básico para el desarrollo de la persona, constituye la fuente de la socialización y del aprendizaje, es en definitiva lo que hacemos continuamente mientras vivimos. La comunicación en todas sus formas ocupa un 80% del tiempo total de los seres humanos, ya sea en período de trabajo o de ocio, y como parte de ese proceso la comprensión auditiva cumple un rol fundamental, manifestado principalmente en acontecimientos trascendentales para la vida humana, como son la adquisición de lenguaje y la educación formal, y en todo tipo de relaciones humanas. Cassany señala que más del 45% del tiempo dedicado a la comunicación se concentra en escuchar a otros, un 30% se dedica a hablar, un 16% a leer y un 9% a escribir (1994:34). Estos porcentajes confirman que de las cuatro habilidades lingüísticas, las orales son aquellas que más se practican y sorprende el alto porcentaje alcanzado por la comprensión oral, muy por encima de la expresión oral.

En la nueva concepción de la enseñanza se debe desarrollar en el alumno un interés por escuchar lo que dicen los demás y, quizás más importante, un interés por aprender a escucharse a sí mismo. De la misma manera, se debe fomentar la expresión oral de ideas y opiniones, tanto propias como ajenas, que le permitan al alumno organizar su pensamiento en forma lógica y coherente, a fin de alcanzar un razonamiento crítico y reflexivo como parte de su formación integral como persona.

GRÁFICA 20



- Los alumnos señalan que comprenden sin esforzarse todo tipo de de textos, tanto orales como escritos.
- Los alumnos reconocen que tienen una gran limitación con el vocabulario.

En la gráfica 20, el 25% de los encuestados señala que comprende sin esforzarse todo tipo de textos, tanto orales como escritos, el 75% reconoce que una de las limitaciones principales se refiere al vocabulario, ello les impide la comprensión total. La falta de un marco teórico claro y definido del concepto de lectura es el problema fundamental con el que se enfrenta cualquier docente de la materia de español.

La comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar, cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes. El alumno comprende lo que lee cuando está siendo capaz de interpretar, retener, organizar y valorar lo leído.

La comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla pobremente en el contexto escolar, porque las lecturas no se comentan, no se disfrutan, no se comparten; los ejercicios, en la mayoría de los casos, se orientan a una propuesta de lectura en la que el alumno, al finalizar contesta preguntas relacionadas con el contenido de la misma. Se pierde la gran oportunidad de profundizar en los diversos mensajes que puede aportar una lectura.

Ha llegado el momento en el que la promoción y difusión de la lectura debe de tener un lugar privilegiado en el desarrollo de las competencias comunicativas, así como una excelente oportunidad para la exploración de procesos de reflexión, de paráfrasis, de interpretación y del desarrollo de la imaginación tan necesaria para la creación y disfrute del mundo de la literatura y de todo aquello que puede ofrecer a un pueblo inmerso en una realidad frustrante y castrante.

La lectura tiene la cualidad de provocar reflexión, análisis, imaginación, creatividad, emoción, identificación, crítica y posibilidades de conversación que son desaprovechadas por la escuela.

La escuela debería plantearse preguntas que guíen el aprendizaje por medio de estrategias en las que se involucre la lectura. No se han planteado y menos resuelto preguntas como:

- ¿Por qué los alumnos no entienden lo que leen?
- ¿Por qué los alumnos no saben localizar las ideas principales en los textos que leen?
- ¿Por qué los alumnos no saben organizar sus ideas después de haber leído un texto?
- ¿Por qué los alumnos tienen malos hábitos de lectura, o carecen de ellos?
- ¿Qué estrategias de lectura existen para el logro eficaz y eficiente de la misma?
- ¿Por qué a los alumnos se les dificulta sintetizar información?
- ¿Qué acciones concretas deberá tomar el maestro de grupo para solucionar problemas de comprensión lectora?
- ¿Qué debe saber un maestro para investigar y solucionar problemas de enseñanza y aprendizaje?

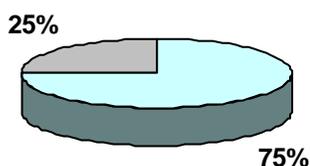
La actividad de leer es una tarea que debe desarrollarse con eficacia y eficiencia ya que de esto depende que en el futuro estemos frente a un estudiante con capacidades efectivas para el estudio y para satisfacer plenamente sus necesidades de comunicación.

Si no se aprende a leer correctamente, a través de toda la vida del individuo habrá rezagos, fallas en la forma de estudiar, escasa cultura, estudiantes con potenciales fracasos, lectores incompetentes, ciudadanos sin compromiso, con una sociedad indiferente.

La lectura sigue hoy enseñándose en el aula como si fuese un simple proceso de transferencia de información, prescindiendo totalmente del conocimiento que el lector puede aportar al texto y de desarrollar habilidades y planificar estrategias específicas, susceptibles de facilitar y mejorar la comprensión de los textos. Se les pide a los alumnos que lean y comprendan el texto, pero no se les enseña qué es lo que deben hacer y cómo para comprender mejor (Hernández y Quintero, 2001). Se evalúan los resultados de su lectura pero se ignora si los procesos mentales que el sujeto pone en juego son o no los adecuados.

3.10.2 Interpretación de resultados del cuestionario aplicado a los profesores

GRÁFICA 21



- Los profesores priorizan el uso correcto de la lengua para que los alumnos se comuniquen
- Los profesores no priorizan el uso correcto de la lengua para que los alumnos se comuniquen

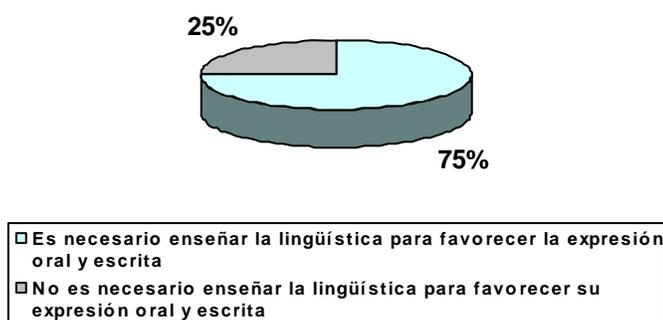
BLOQUE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y EXPRESIÓN ORAL

En la gráfica 21, se encuentra que el 75% de ellos prioriza el uso correcto de la lengua para que los alumnos establezcan comunicación oral. La problemática a la que se enfrentan los alumnos es, en parte, la gran diversidad de criterios para interpretar lo que se entiende por *la correcta forma de expresión oral* que deben manifestar los estudiantes. El lenguaje ha llegado a concebirse y a enseñarse autoritariamente: esto está bien, aquello está mal, la pregunta es ¿En opinión de quién?

Es frecuente observar la dificultad para identificar premisas fundamentales de la reflexión sobre la lengua para el aprendizaje del Español, como son el conocimiento consciente de la estructura del idioma y el desarrollo de la conciencia lingüística, los cuales se desarrollan a partir de la necesidad de comunicar por escrito, en donde se requiere precisar ideas y sentimientos, y no por la repetición de ejercicios memorísticos o en la escritura de oraciones y palabras sin contexto.

Por ejemplo, solicitar a los alumnos que copien las reglas de acentuación para luego escribir varios ejemplos de cada una de ellas, o pedirles que inventen diversas oraciones con el propósito de analizar su estructura, son ejercicios comunes; se propone observarlas en el contexto real de una lectura, tratando de analizar sus funciones, el contexto y la razón por la cual están estructurada de tal manera.

GRÁFICA 22



En la gráfica 22, el 75% de los docentes señaló como necesario atender y enseñar los pronombres, verboides, artículos y demás elementos de la gramática para favorecer la expresión oral y escrita.

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez...Pero, como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto. (Cfr. Bruselles, s/f: 23-24 y 27)

Históricamente, la gramática ha fracasado como medio de enseñar una lengua, esto no significa que no tenga un lugar importante en el programa. Si se usa para enseñar español, podemos caer en una rutina estéril que ya ha demostrado su ineficacia para interesar a los alumnos.

En la práctica educativa se observa la dificultad para identificar actividades que propicien en los alumnos la mejora de sus producciones escritas, tanto en el aspecto gramatical como en las características textuales de cohesión, adecuación y disposición de espacios, debido en buena medida al escaso trabajo de revisión colectiva y personal que se hace de un texto en sus diferentes etapas de composición (planeación, borrador, revisión y corrección, versión final); en la mayoría de los casos se pone atención únicamente al producto final.

Ejemplo: se solicita a los estudiantes que escriban un artículo informativo sobre el tema de su preferencia, se les asigna un tiempo de elaboración y entrega, los trabajos son leídos y calificados según el criterio del profesor, dando así por concluida la actividad. Con ello, se le niega al alumno la posibilidad de analizar su texto desde otros puntos de vista, de considerar otros criterios, así como de analizar los errores y limitaciones y propiciar reflexiones que lleven a formas más refinadas de expresión escrita.

Por otro lado, el 100% de los docentes aseveró que la figura del Profesor es indispensable para que el alumno aprenda, esta apreciación lleva a imaginar que el profesor debe seguir siendo el que coordina, instruye, supervisa y decide el aprendizaje. Con esta perspectiva, sólo a partir de él será posible que el estudiante alcance su desarrollo comunicativo; esto resulta excesivo, con una visión mecanicista de acuerdo al enfoque conductista, por lo tanto, sin el docente, el alumno no aprende, luego entonces, el constructivismo es una quimera.

En el enfoque constructivista, la figura del alumno tiene la mayor relevancia, por encima del docente y de los contenidos, él aprende cuando quiere, no necesariamente esto coincide con los tiempos diseñados por el profesor. El profesor

seguirá teniendo un lugar fundamental en el proceso educativo por ser el que planea las actividades de aprendizaje, así como su valoración.

BLOQUE RELACIÓN MAESTRO- ALUMNO Y EXPRESIÓN ORAL

El 50% de los profesores de español, atiende a la necesidad de exigir el silencio grupal para que el alumnado aprenda las estructuras del idioma. Es entendible e incluso necesario que en el trabajo académico exista una organización mínima para el desarrollo de las actividades y que los profesores señalen esto en un 50%, es de llamar nuestra atención. Nuevamente los criterios no son compartidos y probablemente sea un punto de discusión insalvable, que permea la relación del estudiante con el profesor y en la mitad de los casos, la expresión oral se ve afectada por esta visión del orden y dinámica de la clase.

El lenguaje generalmente es reprimido en la clase. La disciplina escolar es entendida básicamente como silencio, como ausencia de la palabra. Así la palabra sigue siendo monopolio del profesor. Se niega la palabra propia del alumno, dejando la expresión oral como reducto marginal.

La obsesión escolar por el habla, la ortografía y la caligrafía correctas obstruye la posibilidad de una expresión oral y escrita espontánea, centrada en la búsqueda de sentido, antes que en los aspectos formales.

Se distingue la tendencia a promover y realizar actividades de forma individual, debido a que los estándares de orden y disciplina parecen verse transgredidos con el murmullo de las discusiones o cuando el mobiliario del salón se dispone de manera diferente, sin considerar que, durante las actividades en colectivo, el orden y la disciplina se regulan con el trabajo mismo.

Por ejemplo, se observa poca recurrencia al trabajo en equipo, salvo en las exposiciones, donde únicamente se requieren algunos minutos para fragmentar la información que después memorizarán de manera individual y presentarán en equipo

ante el grupo; en tal caso, no se ha posibilitado el enriquecimiento de ideas a través de puntos de vista diferentes o complementarios respecto a una misma información.

Aun en el marco de propuestas educativas definidas como progresistas, resulta abrumador el dominio del maestro en la corrección de todo cuanto dicen, leen o escriben los alumnos. La expresión oral es entendida y ejercida muy estrechamente.

La pregunta —mecanismo de control de los alumnos antes que de indagación de información— monopolizada por el profesor, siendo el esquema pregunta-respuesta el predominante en las interacciones verbales entre maestros y alumnos (Cfr. Edwards, 1988). La pregunta tiene una única respuesta. Repetir equivale a decir. No hay espacio genuino para el intercambio, la expresión y la discusión. No se reconocen los usos de la lengua que traen los alumnos. La escuela opera con base a una norma culta que asume como única, punto de partida y objetivo al mismo tiempo. Las interferencias entre la norma lingüística escolar y la norma que trae el alumno son más grandes en el caso de los alumnos de sectores pobres, siendo éste un terreno adicional de dificultad para ellos.

La expresión oral está burocratizada en el sistema educativo, reducida a una clase, a un tipo particular de actividad, a un horario determinado. Se ha ubicado en una asignatura (lenguaje/ literatura), cuando en verdad atraviesa todo el currículo como mediador didáctico y medio de representación y expresión de emociones, ideas, estados de ánimo, etcétera. Estimularla y desarrollarla requiere no únicamente buenas intenciones o permisividad, sino manejo de determinados conocimientos y técnicas. La relación entre autoestima y competencias expresivas es clara, lo que implica trabajar expresamente sobre la primera.

Por otra parte, la posibilidad de desarrollar la expresión oral está vinculada al reconocimiento del saber que portan los alumnos, así como a la revisión de la rigidez y prescriptividad que privan en la enseñanza escolar del lenguaje. Los alumnos deben tener oportunidad y ser estimulados a explicitar sus concepciones, a narrar sus experiencias, a exponer sus dudas libremente. La expresión oral, en definitiva

debería centrarse en lo que los alumnos saben, no en lo que deberían saber. (Cfr. Torres, 1992)

BLOQUE LECTURA

El 100% de los profesores aseveró que la lectura es importante para aprender y adquirir conocimiento, sin embargo, lo primero que llama la atención al escuchar a un alumno que está leyendo es si comete errores de transcripción fonética (correspondencia fonema-gramema), su velocidad lectora (cómo es de hábil al realizar la transcripción), si silabea y la entonación (si es adecuada en cada texto, etc.). Estos aspectos acaparan enormemente la atención de los profesores. Cuando todos estos aspectos se dominan, se considera que el alumno ya sabe leer. Con estas preconcepciones de los docentes se infiere que la lectura es: *traducir o decodificar el lenguaje escrito en lenguaje oral*. (Cfr. Poblador, 2002:203-219)

Lo que se debe de despertar en el alumno es la intención y gusto por la lectura, la corrección en cuanto a las formas apropiadas en la lectura en público se irá desarrollando a partir de la práctica, pero si no se tiene ésta, es imposible que mejoren la lectura frente a los compañeros.

Cuando la atención del maestro se centra en la comprensión pueden darse diferentes situaciones y momentos: Si un alumno no domina o tiene dificultades en algunos de los aspectos que fueron señalados con anterioridad (silabea al leer, es lento, no entona adecuadamente y/o confunde unas letras con otras), la conclusión es que probablemente tiene dificultades de comprensión porque no sabe leer correctamente.

La comprensión lectora es un aspecto importante que merece especial atención. En muchos libros escolares, cuando se trabaja la comprensión, se realiza de la siguiente manera:

- se propone la lectura de un texto determinado
- se realizan preguntas sobre el texto

En teoría, las respuestas a dichas preguntas son las que indicarían si el alumno ha entendido el texto o no. Sin embargo, tales preguntas, por lo general, suelen requerir respuestas literales del texto. Esta estrategia tiene su valor y se debe trabajar de manera consciente, por parte del docente: favorece la habilidad de detectar una idea concreta mediante un recorrido visual rápido sobre el texto y también para potenciar sentimientos de éxito en los alumnos que tienen con frecuencia sensación de fracaso, entre otras. Ello no necesariamente garantiza la comprensión profunda de todos los textos que lea el alumno.

Escoriza apunta las siguientes premisas en esta perspectiva:

El proceso de comprensión llegará a ser completamente operativo cuando se haya logrado un cierto grado de fluidez o automatización en la identificación de las palabras (la aptitud decodificadora como prerequisite de la comprensión). Primero se debe tener el conocimiento de la forma para poder llegar al significado.

El proceso de lectura se caracteriza por un conjunto de componentes relativamente interdependientes y cada uno de ellos poseyendo su propia estructura interna: decodificación, vocabulario, comprensión de la frase, comprensión del párrafo, comprensión del texto. (1996:62)

Todas estas ideas están influidas por el conductismo, desde el cual se entiende que el lenguaje tiene que considerarse el todo, compuesto por partes separables. Así el todo es la suma de las partes, y de éstas, se da mayor importancia y prioridad a las relacionadas con la forma del lenguaje (la estructura superficial): fonemas, letras, sílabas, palabras, etc.; que a las relacionadas con el significado.

Se da poca importancia tanto a la participación activa del lector (es decir, a la forma en que intervienen sus conocimientos y experiencias previas en el acto de leer), como a la creación de significados a partir de sus propósitos de lectura. En cambio, se percibe el uso en el aula de los controles de lectura como la única vía de establecer una relación con el texto.

Por ejemplo, es común solicitarle a los alumnos leer un artículo sobre un tema determinado, y al finalizar, pedirles que elaboren un reporte de lectura en el que den

cuenta de su comprensión y de su capacidad para resumir un texto. Con esta actividad no se propicia la expresión de sus conocimientos previos acerca del tema, tampoco se identifican las predicciones que puede elaborar a partir del título, o bien, se desconoce su propósito de lectura al abordar el texto.

Por ello se dice que la lectura es un proceso guiado por el código y no por el contexto y además, durante la lectura, la relación entre el lector y el texto es pasiva. La información necesaria para la comprensión reside exclusivamente en el texto y fluye de éste al lector, lo que implica que el texto tiene significados únicos. De esta manera, todos los lectores al leer un texto obtendrían los mismos significados, afortunadamente esto no es así, por lo mismo hay tantas lecturas como lectores hay de un mismo texto, cada uno le impregna sus vivencias, recuerdos, expectativas y fantasías.

PRÁCTICA EDUCATIVA

En el cuestionario 5, se solicitó a los profesores que desarrollaran de forma sintética, la didáctica habitual con la que abordan los diferentes bloques en que está dividido el presente estudio, esto es: expresión escrita, expresión oral, reflexión sobre la lengua y la lectura.

En primera instancia, se pudo apreciar que los profesores no tienen una idea precisa de su acción pedagógica, ya que lo que plasmaron en sus respuestas, no refleja una planeación en cuanto a la metodología didáctica de la asignatura, tal parece que prefieren ignorar la pregunta y contestar tautológicamente la respuesta solicitada.

Por ejemplo ante la primera pregunta ¿Cómo trabajo la expresión oral? La respuesta de una profesora fue: “Es indispensable el lenguaje para poder comunicarse con los demás”.

A pesar de esta circunstancia, las respuestas dadas nos permiten inferir que el 100% de los profesores no manifiesta estrategias para el desarrollo de la expresión oral.

En la expresión escrita tampoco se observa una metodología que verdaderamente lleve al estudiante al desarrollo de textos que tengan sentido para su vida cotidiana, no hay un pretexto que lleve al desarrollo del texto y sus implicaciones placenteras, que le den el incentivo suficiente como para que se establezca un ejercicio que penetre sus vidas.

A pesar de que el bloque de reflexión sobre la lengua es el más utilizado en la clase de español, no se advierte un trabajo organizado en torno a este rubro. Es probable que se tenga temor de enseñar tradicionalmente, aunque en la práctica esta condición sea la que prevalezca.

Es preocupante que en el área de español no se trabajen estrategias que seduzcan a los estudiantes, para que sean atrapados por la lectura como un instrumento que les abra el mundo con perspectivas, que no han sido suficientemente exploradas por los maestros y alumnos.

El 100% de los profesores de la materia de español no utilizan el correo electrónico como medio de comunicación, este recurso tecnológico es ajeno a su realidad y no es aprovechado en la práctica educativa. Esto representa un desfase entre lo que los escolares utilizan como una importante forma de comunicación con amigos y compañeros (correo electrónico) y los ejercicios descontextuados que se proponen en clase. La internet es un instrumento que el profesor desconoce por prejuicios, miedos o por falta de interés. Los profesores asumen una actitud de indiferencia, como si este recurso no fuera importante ni necesario, dejando la gran posibilidad de adquirir otras competencias comunicativas en la esfera tecnológica, lo que está dando lugar a que estos aprendizajes, tanto del uso del correo electrónico como **el** internet, se adquieran fuera de la escuela. Esto priva a la escuela y a los profesores de conciliar el lenguaje escrito y la lectura con las nuevas formas del lenguaje, que den la posibilidad de influir, inducir y aprovechar el interés que los alumnos muestran al utilizar la computadora. Sería interesante que los profesores orientaran didácticamente el uso apropiado de internet, de los correos, de los chats y demás

TICS con conocimiento, en donde se debe aprender a discriminar y seleccionar entre un mundo de información para desarrollar otras habilidades.

Los alcances de los conocimientos adquiridos y construidos en la educación básica deben estar a la vanguardia, para que permitan al estudiante seguir aprendiendo a lo largo de su vida, por lo que se hace necesario impartir una educación que impacte a corto, mediano y largo plazo.

3.10.3 Complementación de instrumentos aplicados a los profesores

Considerando que las respuestas de los profesores no aportaron la información solicitada, se procedió a elaborar una lista de cotejo para verificar de forma indirecta las formas de enseñanza, que los profesores aplican para desarrollar los aspectos que tienen relación con la expresión oral, escrita, comprensión lectora y relación maestro-alumno.

La lista de cotejo surgió de la interacción entre los alumnos y la profesora que sustenta el presente trabajo, de conversaciones que tienen la intención de explorar la dinámica de la clase de español de los diferentes profesores, sin el propósito de buscar errores en la práctica de algún docente en particular, sólo con el interés de conocer cómo se desarrollan las clases de esta área. Se exploró la percepción que los alumnos tienen de las actividades diarias de sus profesores de español, porque poseen la facultad de describir con un ángulo crítico el desempeño de los mismos.

La lista de cotejo (Anexo 6) se organizó en 25 planteamientos que se verificaron con un SÍ o un NO, bajo las reacciones afirmativas o negativas que los alumnos mostraron cuando se les invitó a reflexionar sobre lo que sucede en la clase de español. El propósito fue el de encontrar en la práctica académica de los profesores los aspectos didácticos que determinan el escenario de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

La lista de cotejo se aplicó a 15 niños de tercer año (3 alumnos de cada grupo), para tener un referente de los 5 grupos de tercero, sin llegar a la aplicación generalizada, como ocurrió con los cuestionarios.

En este instrumento se observa que las respuestas de los alumnos proporcionan una visión cercana a los resultados obtenidos en los cuestionarios, lo cual confirma que las prácticas de los profesores siguen atrapadas en los aspectos tradicionales de la enseñanza.

Se valora que la clase de español presenta muchas inconsistencias, no sólo en el nivel de secundaria, si partimos de que los alumnos de tercer año son el resultado de toda una preparación académica, que involucra los años anteriores. Aunque la presente investigación se enfocó con datos que arrojan los instrumentos aplicados a la muestra de la generación 2005-2008 y a los profesores de español de la secundaria 197, se puede inferir que estamos ante una anomalía que puede afectar a todo el sistema de educación básica, tanto a los profesores de primaria como a los de secundaria.

Con todos estos datos e inferencias se confirma la importancia del aprendizaje de la lengua en sus diversas manifestaciones y se destaca la enorme deuda que los profesores en general tienen con los estudiantes, al no manifestar un interés genuino por estudiar las formas de mejorar su acción pedagógica, por encontrar mejores fórmulas de enseñanza, aunque en esta búsqueda haya infinidad de errores y obstáculos. No se observa interés por reducir sus limitaciones, que tiene todo ser humano en su actividad profesional.

3.11 CONCENTRADO DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS

En un esfuerzo de síntesis, se propone el siguiente cuadro, en el que se destacan las formas cotidianas en las que se desarrolla la práctica educativa. Las respuestas fueron interpretadas a partir de la estadística y de la inferencia cuantitativa.

CUESTIONARIO	PROPÓSITO	RESULTADOS
1	Explorar los elementos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje, a partir de la relación que se establece entre el alumno y el maestro	<ul style="list-style-type: none"> · La expresión oral de los estudiantes se ve limitada en sus interacciones con los adultos, pero con sus compañeros es fluida y “funcional”. · El Profesor mantiene una relación académica tradicionalista con los estudiantes, la postura es la de transmisor. · Se puede afirmar que se sigue enseñando como nos enseñaron los maestros de tiempos pasados. · No basta con la buena voluntad de maestros y maestras; el docente frente a grupo tiene que reinventarse, crear imaginarios educativos que le permitan aprender a aprender para poder enseñar a las nuevas generaciones. · En los alumnos se deja manifiesto que sus conversaciones son simples, sin mayor exigencia académica. Se desarrolla de manera competente en discursos sencillos y cotidianos, entienden e interpretan su entorno bajo un nivel limitado, su argumentación es reducida, plana, y no logran desarrollar su pensamiento crítico.
2	Explorar en los alumnos, los elementos cotidianos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje del español, a partir de los hábitos de estudio y de su inclinación hacia la lectura, escritura, la expresión oral y el saber escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> · Hay profesores que permiten una interacción y otros que la inhiben (incluso de manera deliberada). · Se observa en los alumnos, una importante variación entre su capacidad para explicar en forma oral sus opiniones y proyectos, en comparación de cuando lo hacen por escrito. · La comunicación escrita es un proceso complejo que requiere de mayor trabajo. Hay frustración cuando no pueden ser claros al exponer sus comentarios e ideas por escrito. Se advierte que no tienen el hábito en la revisión de sus trabajos escritos. · En cuanto a la comprensión de lo que leen y escuchan, los alumnos manifiestan dificultades evidentes al momento de enfrentarse a temas (escritos u orales) que implican un nivel de abstracción un tanto superior al ordinario, su falta de vocabulario y/o lectura, los coloca en un nivel de uso del lenguaje elemental.

CUESTIONARIO	PROPÓSITO	RESULTADOS
3	Investigar las formas en que los alumnos interactúan para el desarrollo de su comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> · En este cuestionario se enfatiza la disposición del alumno para elaborar escritos personales, sin embargo, es un ejercicio que no han logrado consolidar por no tener los tiempos y espacios suficientes en la dinámica (o pasividad) de la clase de español. · El trabajo en esta materia sigue siendo determinado por el docente, él elige qué escriben, califica bajo un criterio estrecho, no involucra al alumno en el proceso de revisión. A veces, el alumno no sabe porqué su trabajo estuvo mal y expresa que porque no le gustó al maestro. · La escuela no está enseñando para la vida, los trabajos escritos u orales sólo sirven para la clase y muchas de las tareas tienen sólo una función: acumular puntos para no reprobar, no hay en ellas un ejercicio ni un propósito de reflexión.
4	Explorar las concepciones que tienen los profesores de la enseñanza de la materia de español con relación al programa oficial.	<ul style="list-style-type: none"> · El profesor sigue siendo el conductor de la enseñanza, es el que define y decide los contenidos, qué es correcto y qué no lo es, además de las formas en que el alumno debe aprender. · Las prácticas comunes de leer, escribir, hablar y escuchar constituyen actividades que cruzan todas las áreas del conocimiento, sin embargo, sólo son obligadas y responsabilidad de la materia de Español, aunado a ello, el profesor de la materia no crea puentes entre lo que enseña y la vida cotidiana del alumno (fuera de escuela) para que aprenda a utilizar lo aprendido, evitando que este conocimiento se diluya y se vuelva inútil.
5	Establecer las formas cotidianas de trabajo al interior del aula, para relacionar el enfoque (comunicativo-funcional) con la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> · Prevalece la teoría sobre la práctica. No se tiene la confianza de que el alumno construya sus conocimientos. · No tienen una metodología constructivista para el abordaje de la expresión oral, expresión escrita y en algunos casos ni de la lingüística. · No se observa una planeación evidente en su práctica cotidiana. · Hay profesores que no tienen idea de cómo abordar la expresión oral, en algunos casos tampoco la expresión escrita. · Los profesores no tienen correo electrónico y los que lo tienen no saben utilizarlo (todavía). · El docente no tiene claro lo que tiene que aprender y cómo enseñar el uso del lenguaje. · Un profesor tiene la convicción de que es necesario despertar el gusto por la clase de español, sin importar sus conocimientos lingüísticos. · Las estrategias de los profesores no llegan a concretarse en aprendizajes programados, con la intención pedagógica que marca el enfoque de la asignatura.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA: DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRESIVAS

Al revisar la importancia de los contenidos que se enseñan en la educación básica, destaca el aprendizaje de la lectura y escritura. Para vislumbrar esto, basta recordar el momento en el que los niños pronuncian sus primeras palabras, asimismo, el instante en el que pueden leer sus primeras letras, es donde se aprecia el verdadero inicio del desarrollo de las competencias humanas. La enseñanza de la lengua formalizada en nuestras escuelas contribuye al despegue de las competencias, que son la base para el aprendizaje de las distintas áreas del saber humano.

Lo que aquí se presenta es una propuesta didáctica cuya finalidad es apoyar la práctica educativa del docente de español en educación secundaria, de manera concreta, asimismo, pretende destacar la trascendencia de la transversalidad curricular, porque el lenguaje permea todas las disciplinas a través de las habilidades al leer, escribir, escuchar y hablar para la consolidación del pensamiento, no sólo en el nivel de secundaria, sino aspira a ser un punto de referencia para los profesores de educación primaria. En el marco de la investigación realizada se insiste en la importancia que tiene la enseñanza eficaz y eficiente de la lengua materna, para que se logre consolidar el aprendizaje integral, con fundamento en la habilidad comunicativa.

El enfoque de esta propuesta didáctica es constructivista, porque se fundamenta en sus principios, al considerar al estudiante un sujeto activo, que construye sus aprendizajes, dotando al docente de los elementos didácticos para atender con oportunidad a alumnos que ubican y construyen inadecuadamente los conceptos y los aprendizajes en general. El constructivismo postula la premisa de que los

individuos construyen bien o mal sus conocimientos, con base en las ideas previas que todo individuo posee en torno de un concepto, verdad o creencia.

Esta propuesta didáctica no es un instructivo, ni se plantea alejar la versatilidad y creatividad del docente, por el contrario, aprovecha las iniciativas que enriquecen el quehacer educativo, en realidad tiene la pretensión de ser holística (aplicable en los tres grados de educación secundaria), utilizando los contenidos del programa oficial como el pretexto para el desarrollo de las competencias comunicativas, pues el aprendizaje es una construcción y reconstrucción social del mundo, que parte de lo más cercano y familiar (conocido), a lo más alejado y desconocido, de lo sencillo a lo complejo y de lo general a lo particular.

Es necesario darle el lugar que le corresponde al profesor por ser el motor fundamental de cualquier cambio. Ninguna propuesta —por mejor que ésta sea— tendrá posibilidades de transformar la práctica educativa si los profesores no asumen el compromiso por el cambio y participan activamente en su construcción. En este trabajo, el cuestionamiento fundamental es: *¿Por qué la enseñanza dificulta tanto el aprendizaje?* y para imaginar algunas respuestas, necesariamente se tendrá que considerar al docente, con una propuesta orientada a la modificación de las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lengua nacional.

Hoy en día, la educación exige cambios, el docente deberá estar preparado para enfrentar la diversidad del educando. Esto requiere que el profesor desarrolle ciertas habilidades fuera del contexto del plan tradicional de estudios, conociendo las formas de enseñanza que más se adapten a su realidad.

Es importante empezar por reconocer que existen una serie de vicios y prácticas tradicionales que entorpecen el sano desarrollo de los procesos educativos. Es importante señalar que no todo lo tradicional es negativo, habrá que rescatar aquello que sigue siendo importante en el desarrollo de las clases, por ejemplo, la importancia de los contenidos académicos susceptibles de ser aprendidos, la didáctica tradicional pondera los contenidos. Había una concepción popular que literalmente proponía: “la letra con sangre entra”, ¿cómo se conseguía?, eso no

importaba, los contenidos debían aprenderse. La tecnología educativa enfatiza la forma en la que se enseña, el propósito educativo orienta el rumbo de su interés hacia los métodos y medios que pueden facilitar el aprendizaje y la didáctica crítica coloca la atención hacia la conveniencia de los aprendizajes. Cada una de estas orientaciones responde a distintas preguntas, la didáctica tradicional responde al *Qué* se tiene que enseñar, la tecnología educativa contesta el *Cómo* (métodos y medios de enseñanza) y la didáctica crítica responde al *Para qué* se tienen que aprender los contenidos propuestos.

Pero entonces, ¿hacia dónde se debe orientar la práctica docente?, el programa oficial señala que debe orientarse hacia un modelo de competencias que actualmente penetra en todos los sistemas educativos del mundo globalizado. Se indican las competencias que el hombre moderno debe desarrollar para incorporarse con cierta ventaja en el mercado laboral. Es por ello que esta propuesta didáctica respeta este modelo académico ya que se juzga como el apropiado para la nueva forma de atender al educando, pues lo coloca en el centro de toda reflexión educativa, de acuerdo con el enfoque constructivista.

En esta propuesta, se modifican algunos aspectos sustantivos del hecho educativo, por lo que se requiere revisar la relación maestro-alumno, así como la concepción del docente, del alumno y de la evaluación.

4.1 Papel que debe asumir el docente

Anteriormente, el profesor era la figura dominante en el aula y en todo lo que sucedía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debía saberlo todo, tener las respuestas más imaginativas, con un ejercicio abusivo de la palabra, era el punto de referencia, con él se inicia y se termina la clase, manteniendo un hipercontrol que se reflejaba en el momento de la evaluación, con exámenes, que tenían una sola respuesta, fundados en la memorización de datos, circunstancias e información, las más de las veces sin un sentido práctico y con pocas posibilidades de desarrollo de capacidades.

En este contexto, se vuelve necesario que los profesores también desarrollen las competencias básicas para el trabajo académico. De esta forma, los docentes deberán aprender a trabajar con el modelo por competencias, el cual hasta este momento les es ajeno, para ello se requiere aprender qué es una competencia, cómo ponderarla, trabajarla y evaluarla, lo que implica el desarrollo de habilidades desconocidas para muchos profesores.

Un docente de lenguaje debe apropiarse de una teoría de la educación, la cual debe estar en permanente construcción. No se trata de aprender de memoria una teoría cualquiera, sino de construir una desde su visión del mundo y desde sus lecturas, para asumirla desde el trabajo cotidiano. En consecuencia, la forma como los docentes conciben la educación deberá estar relacionada con los fines y propósitos de la misma, desde su trascendencia e impacto social, puesto que la labor educativa deberá ser ante todo una labor de compromiso con el desarrollo y la transformación social. Tener una concepción clara de la educación nos ayuda a darle trascendencia y relevancia a nuestro trabajo, en la medida en que nos aleja del oficio rutinario de transmitir conocimientos y nos ubica como mediadores entre los estudiantes y la cultura, como facilitadores de los procesos formativos, como actores sociales. Esto le da sentido y razón de ser a nuestra vida profesional.

En el terreno de las competencias, iremos desarrollando conjuntamente con los alumnos las habilidades, que permitan el pleno desarrollo de las competencias, en particular el esfuerzo de los docentes estará enfocado a un desaprendizaje de fórmulas de enseñanza tradicionales, lo cual se traduce en la competencia de aprender a desaprender, que no es tarea fácil, ya que los vicios y errores adquiridos se tiende a repetirlos, aunque existan reflexiones acerca de su inconveniencia.

Aprender a desaprender cobra una dimensión crucial, al colocar al profesor en el centro de la transformación educativa. Un buen porcentaje de docentes tiene la disposición para cambiar su práctica, sin embargo, con las orientaciones oficiales no se resuelven sus dudas y los rumbos que necesitan emprender. Esto no basta, al observar a muchos maestros “en la creencia de trabajar en el constructivismo” y

seguir con ejercicios conductistas, mecánicos, fragmentados, descontextualizados y monótonos.

Lo primero es renunciar a los aprendizajes aprendidos que obstaculizan la metodología de la enseñanza, para dar oportunidad a las nuevas corrientes y propuestas. Los programas de actualización tenderán a la corrección de los errores epistemológicos que manifiestan los profesores, reorientar con ello la práctica educativa hacia la comprensión de cómo se enseña a potenciar una competencia y cómo se evalúa. El docente también tiene que aprender a informar con precisión a los padres de familia de los avances y errores en los que incurre el alumno, no quedarse en la información plana de resultados, sino que pueda aconsejar con estrategias para que la familia pueda apoyar al hijo. Los padres se sienten muy abandonados en este sentido, recogen calificaciones, se les indica que la reprobación o bajo aprovechamiento es por flojera, porque sus hijos son platicones, dispersos y otros calificativos negativos, pero no hay una orientación profesional y didáctica de cómo se pueda trabajar en casa con ellos, luego entonces, se crea un vacío que en muchos casos vuelve a presentarse bajo el mismo perfil cíclico de flojera, reprobación y bajo aprovechamiento.

En esta propuesta se requiere de un profesor que inicie su tarea con la consideración de las ideas previas que los alumnos tienen como preconceptos, prejuicios e informaciones que han adquirido, aprovechándolas para construir los conocimientos avanzados y las competencias para la vida, inclusive esta acción servirá para aquellos conocimientos que no están bien ubicados, sobre los cuales no es recomendable construir ningún conocimiento, porque sólo reforzarán los errores epistemológicos.

Desde hace mucho tiempo se sabe que es importante la motivación, porque unifica el esfuerzo para aprendizajes abstractos, complejos, difíciles y controvertidos. Una vez que se convence y seduce al estudiante sobre la bondad de los aprendizajes esperados, entonces los alumnos y sólo entonces, seguirán por sí mismos la

búsqueda de información que pueda darles satisfacción personal y coherencia a los temas o conocimientos, que les resulten interesantes.

Algo que viene a resignificar el papel del docente es el generar procesos de autocrítica, autoevaluación y coevaluación, en su actividad profesional, induciendo asimismo un análisis similar en sus estudiantes, para que finalmente se contribuya a la búsqueda de factores que le impiden al estudiante y al docente ser más eficientes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un docente de lenguaje no es un enseñador de reglas para el buen uso de la lengua; es un orientador, un guía, un facilitador del desarrollo del lenguaje en sus estudiantes. Esto equivale a decir que no es el actor protagónico de la clase; su protagonismo es silencioso, pues debe ser hábil en monitorear y reconocer los avances y problemas de sus estudiantes, respetándoles sus miedos y desaciertos, convirtiéndolos en posibilidad para aprender. Debe planear muy bien cada una de sus acciones, ubicándose en el lugar de sus alumnos, indagando sobre sus intereses, necesidades y expectativas, buscando los materiales y recursos apropiados, sistematizando el alcance de sus acciones para desarrollar estrategias efectivas y cumplir con su trabajo. Un docente de lenguaje es ante todo un proveedor de acciones lúdicas y formativas, quien crea espacios significativos para que sus estudiantes adquieran el lenguaje mientras aprenden sobre el mismo.

El profesor tiene el compromiso de establecer la conexión entre la realidad y la utilidad de lo que se está aprendiendo, hay que recordar que el profesor no siempre está seguro de que los aprendizajes propuestos sean verdaderamente aplicables a la vida diaria y resulta complicado convencer a los alumnos de la conveniencia de aprender determinados contenidos, el alumno no encuentra sentido a lo que aprende porque no le está sirviendo para entender su mundo ni para un disfrute personal, lo que lo desanima y desmotiva en su aprendizaje, así, en muchos casos los alumnos aprenden para aprobar la materia. Estos aprendizajes sólo les sirven para el interior de su salón, con una utilidad cuestionable, en el desarrollo integral de su personalidad.

Un elemento de soberbia pedagógica (que obnubila la razón), es la de creer que el alumno aprenderá cuando el profesor lo indique, en realidad el alumno aprende cuando él decide aprender, será entonces importante establecer un *contrato pedagógico*, en el que las partes involucradas se interesan por un acuerdo común que los beneficia, en donde se exige que el profesor aporte la planeación, el interés y trabajo necesario para que los alumnos actúen en consecuencia y por parte de los alumnos, que participen aportando en cada actividad sus dudas y avances.

Los alumnos y el profesor deberán estar sintonizados en la idea (que responde a la realidad) de que el profesor tendrá que aprender junto con los alumnos, sin que esto demerite su capacidad ni su prestigio profesional, el profesor tradicional responde aunque no esté seguro de la respuesta, el profesor que inspira esta propuesta, consultará y comentará que tienen que buscar la respuesta entre todos, para un aprendizaje conjunto.

El profesor nunca tiene todas las respuestas, entonces el buen profesor no es aquel que tiene las mejores respuestas, sino aquel que ayuda a reformular preguntas y en determinados casos encamina a sus alumnos para encontrar respuestas.

El buen profesor tendrá como una de sus metas el de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y de actitudes a través de las experiencias de aprendizaje, teniendo como eje los contenidos (disciplinares e interdisciplinares). Para ello es clave que el profesor examine la estructura y epistemología de su propia disciplina y a través de este trabajo oriente el aprendizaje hacia el manejo, desarrollo y mejoramiento en la calidad del pensamiento de sus alumnos.

La formación de profesores tiene la responsabilidad de actuar con anticipación, para adecuarse a las nuevas circunstancias curriculares y a las corrientes pedagógicas modernas, que lleven al futuro profesor a responder de acuerdo a las exigencias de aprendizaje, que plantean los enfoques de los nuevos programas de estudio, organizadas en torno a las competencias, para que se enfrente el desafío de la enseñanza, probablemente la siguiente pregunta sintetice esta aspiración ¿Qué

competencias y habilidades docentes se requieren para favorecer la expresión oral y escrita, el interés por la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes?

4.2 Papel que debe asumir el alumno

En enfoques tradicionales, se concibe al alumno como un sujeto estático, que tiene la facultad de escuchar y aprender sólo con el discurso de su profesor, se pensó que eran como una tabla rasa en la que se podía escribir todo lo que los adultos quisieran que aprendieran, también se llegó a pensar que el niño era un adulto pequeño, ignorando sus percepciones, sus formas particulares de apropiarse del mundo, donde el desarrollo de los procesos cognitivos es fundamental para una apreciación central del mundo. Hoy sabemos por medio de las aportaciones de Piaget y Vigotski entre otros, que el niño activa y desarrolla procesos cognitivos, que pasan por diversas etapas y que los docentes no debemos de ignorar, para aprovecharlos y estimularlos.

Al alumno se le tendrá que estimular para que sea el centro de atención de las actividades encaminadas al desarrollo de una serie de habilidades, destrezas, conocimientos y competencias, que entre otras funciones le dan la cualidad de expresar y argumentar sus ideas, sólo hay que crear los espacios para que los ejerciten.

El alumno no es un hacedor de tareas ni un oidor de clases, pasivo, obediente. Debe ser el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje; esto le confiere el poder que otorga dominar los procesos comunicativos, condición indispensable para desarrollar autonomía.

De la misma forma, habrá que inducirlos a plantear sus preguntas, a mostrar sus dudas y sus inconformidades, dentro de un marco de respeto y de búsqueda de satisfactores académicos, que le proporcionen placer por ser parte activa en la construcción de sus propios saberes.

Habría que llevarlo a un desequilibrio cognitivo que lo empuje a comparar sus ideas y sus aportaciones con las que sus compañeros sustentan, para cambiar o enriquecer las ideas y los valores.

En cada clase, los profesores utilizan diversas propuestas de aprendizaje, que activan diferentes procesos cognitivos, con diversos criterios de reflexión por parte de los alumnos, siempre de acuerdo con los contenidos curriculares, dado que no siempre se utiliza un sólo mecanismo mental, lo que reduciría en forma alarmante las posibilidades de razonamiento de los estudiantes.

Uno de los retos no explicitados pero propiciados por la lectura y escritura constante, es el aumento del vocabulario específico, de ahí que las actividades de fomento a la lectura y escritura sean una prioridad en las clases de español.

Una competencia un tanto olvidada es la de comprender y asimilar la información proporcionada oralmente (saber escuchar), se tiene la creencia de que porque alguien habló (emitió un mensaje oral), los oyentes entendieron el mensaje, algo que frecuentemente es desmentido en la vida cotidiana. Los malos entendidos, los errores en la comunicación tienen su base en esta competencia descuidada. Aquí cabrían dos preguntas ¿Los profesores corroboran que los alumnos hayan entendido la explicación o el planteamiento de trabajo, si verdaderamente la mayoría entendió? y ¿cómo fue entendido el mensaje expresado?, es necesario que cada profesor reflexione sobre el cuidado de que el discurso sea reiteradamente claro de múltiples formas, para que la diversidad de los escuchas lo entiendan.

Partiendo de las apreciaciones de Vigotski, sabemos que el ser humano aprende en un contexto sociocultural, que le ayuda a ampliar el conocimiento sobre un tema, ejercicio o problema, escuchando respuestas de sus compañeros, que le auxilian a activar sus zonas de desarrollo próximo. En este sentido, el trabajo con monitores y en equipos, favorece extraordinariamente estos aprendizajes de forma natural.

El profesor deberá crear un ambiente de confianza que lleve a los estudiantes a saberse aceptados y valorados, alejando sentimientos de aislamiento y discriminación, sólo así se pueden emprender conocimientos nuevos y sólidos.

La memoria seguirá siendo un factor crucial en el aprendizaje, sin ella no es posible garantizar que los alumnos invoquen sus conocimientos, por lo tanto, es indispensable que se refuerce la memoria dentro de la gran gama de procesos cognitivos paralelos.

El salón de clase es rico en interacciones, en la confrontación de ideas, en posturas ante el aprendizaje, por lo que es necesario que los alumnos aprendan a negociar responsabilidades, conductas, roles, participaciones, etc., es un buen trabajo socializador que induce a una serie de roles y posturas ante la vida.

La reargumentación es una habilidad que se debe favorecer en el salón de clases, en tanto que se adquiere con la cotidiana confrontación de las ideas, a partir de la atención de los argumentos de los demás, la tarea del profesor será la de identificar estos procesos en sus alumnos, para que los ejerciten y mejoren.

Los alumnos deben tomar la responsabilidad de controlar los procesos de aprendizaje, para que la carga en el docente no sea extrema, sobre todo en grupos numerosos, que dificultan la labor de la enseñanza personalizada.

Los alumnos tendrán que aprender a planificar y evaluar sus propias producciones para adquirir la habilidad de identificar los aprendizajes y dificultades, tienen que seleccionar las estrategias de estudio que requiere cada situación académica, para que internamente tiendan a valorar los logros obtenidos y corregir sus errores.

En el bagaje cognitivo, se encuentran las aptitudes analíticas: que se aprecian en el pensamiento creativo, en la toma de decisiones, en la solución de problemas, en la visualización mental, en la capacidad para aprender y en el razonamiento y que deben ser fomentadas en la clase de español.

4.3 Papel que debe asumir la evaluación

En la concepción constructivista, la evaluación tiene un lugar especial con un enfoque didáctico, en la que se tiene que realizar una serie de consideraciones orientadas al reforzamiento del proceso del aprendizaje y a la corrección de los errores epistemológicos:

- Los errores que presentan los alumnos son parte del proceso de aprendizaje y, como tales, se les tiene que dar un tratamiento didáctico, que favorezca el aprendizaje de todos aquellos que comparten las mismas equivocaciones y que a la vez induzcan a conocimientos reforzados por la práctica reiterada. Como ejemplo está cuando un niño aprende a utilizar la computadora, los errores permiten encontrar caminos que llevan a la superación de los obstáculos y en compañía de otros niños se mejora el rendimiento en esta área. De esta manera los errores son tratados como circunstancias que acontecen en TODO proceso de aprendizaje.
- Considerará no sólo los resultados sino los procesos que tiene el desarrollo de habilidades y actitudes, como la argumentación de ideas, la participación fundamentada, la coherencia en la escritura, el respeto a las participaciones de los demás.
- Asimismo, es necesario que los propósitos de la evaluación no se reduzcan a la asignación de calificaciones.
- Es conveniente que, desde el principio del curso, el maestro y los alumnos definan los criterios, estrategias y procedimientos para la evaluación.
- La evaluación aportará información a maestros y estudiantes sobre los procesos de aprendizaje de éstos y el desempeño del profesor, lo que permitirá adecuar los procedimientos didácticos a las condiciones, avances y dificultades del grupo. Por ello, es indispensable tomar en cuenta todo el trabajo desarrollado, y evitar la utilización de instrumentos de evaluación que privilegian la medición de información retenida, frecuentemente descontextualizada, o el simple registro del

cumplimiento de tareas sin la revisión o inclusión de comentarios, que propicien el mejoramiento del trabajo.

- Los instrumentos de verificación del aprendizaje, tienen que pilotarse. Es necesario diseñar escalas estimativas, lecturas, ejercicios, exposiciones, debates, que lleven al aprendizaje y al pleno desarrollo de competencias comunicativas.
- Cobra relevancia la autoevaluación, la coevaluación y evaluaciones que no tengan peso sobre la calificación, porque será necesario tener claro que evaluar no es lo mismo que calificar (registrar un número arbitrario), sino que es un medio para la toma de decisiones sobre el rumbo de la clase, para ajustar el proceso de enseñar y proporcionar alternativas a los estudiantes, para aprender con base en este proceso de valoración.
- Evaluación a partir de las actividades de escritura. A partir de diversas prácticas de escritura como la toma de notas, elaboración de esquemas, resúmenes, fichas de trabajo, mapas conceptuales, redacción de textos breves y ensayos se pueden obtener evidencias para la evaluación. Es necesario revisar si en el texto está presente la expresión de ideas personales, la explicación y argumentación, la referencia e integración de diferentes conocimientos y el uso de la información con un sentido interpretativo y no solamente como transcripción de los textos. Asimismo, el maestro debe incluir observaciones y sugerencias que permitan a los estudiantes mejorar la argumentación y la coherencia de las ideas en futuros escritos.
- La evaluación debe ser coherente con el trabajo que se desarrolla en la clase. Si el objetivo de aprendizaje ha sido la vinculación de ideas o conceptos de alguna teoría, se podría solicitar a los estudiantes el diseño de un mapa conceptual (representación gráfica que explicita la relación entre los conceptos). Algunos docentes intentan “evaluar” para adquirir control sobre los estudiantes con una amenaza constante sobre su conducta y sobre su rendimiento, llevando la evaluación en el mejor de los casos, a un torneo meritocrático, en el que los alumnos intentan satisfacer al profesor, aunque no necesariamente se alcancen los propósitos educativos. Hay una máxima que en el ambiente educativo se

puede confirmar “dime como evalúas y te diré cómo enseñas”. Los profesores exigentes incrementan sus demandas, el intransigente exige sin el respaldo de su propio trabajo, esto es, no trabaja y su exigencia se torna exorbitante. Es el clásico profesor que tiene un índice de reprobación alejado de toda proporción con la realidad, que la estadística formal desmiente, incluso algunos de estos profesores creen que esta circunstancia les da prestigio. Este tipo de evaluaciones no tienen cabida en ninguna propuesta didáctica.

En el siguiente cuadro se presenta lo que algunos profesores realizan como una práctica evaluatoria, cuando en realidad lo que hacen es un proceso menos complejo, es decir, *calificar*. Aquí se precisan algunas diferencias y se aclara lo que se debe entender por evaluación

CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un proceso administrativo. ▪ Descriptiva ▪ Informativa ▪ Aplica exámenes ▪ Se utiliza para controlar ▪ Es rígida ▪ Se guía por escalas ▪ Se rige por objetivos verificables conductistas. ▪ Se fundamenta en la memoria. ▪ Su propósito es revisar el aprendizaje. ▪ Es unidireccional. ▪ Coteja (verifica) SI NO ▪ Pasa al siguiente tema. ▪ El docente cumple. ▪ E alumno es un espectador de su desempeño ▪ Superficial. ▪ Realiza un revisión del programa ▪ Se realiza al finalizar un programa una unidad, un período. ▪ Se aplica y registra al término de una unidad del programa o en periodos rígidamente establecidos. ▪ No requiere de un adiestramiento técnico lo realiza cualquier persona. ▪ Indica si el individuo aprendió y en qué medida. ▪ Mide y puede servir de fundamento para realizar una evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un proceso técnico. ▪ Interpretativa ▪ Formativa ▪ Genera juegos, actividades, exposiciones, trabajo de equipos, etc. ▪ Se puede utilizar para estimular ▪ Es flexible ▪ Se guía por criterios ▪ Se rige por propósitos "constructivistas y cognoscitivistas". ▪ Privilegia la reflexión, el razonamiento y la solución de problemas. ▪ Su propósito es revisar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. ▪ Es bidireccional. ▪ Indaga y encuentra causas. ▪ Reencauza la enseñanza. ▪ El docente se compromete. ▪ El alumno es el protagonista de su aprendizaje. ▪ Profunda. ▪ Realiza un examen de las condiciones basadas en criterios, permite visualizar el avance o estancamiento de un aprendizaje y el por qué de esto. ▪ Se verifica de manera permanente. ▪ Es continua ▪ Requiere de capacitación y del desarrollo de habilidades que sólo se le exigen a un profesional de la educación ▪ Indica procesos cognitivos, las causas por las que un individuo no ha podido aproximarse a los conocimientos, además señala la forma en que puede hacerlo. ▪ Valora procesos educativos, que tienen que ver con el proceso enseñanza aprendizaje.

Calificar es un proceso administrativo, determinado por una serie de instructivos, que pretenden reglamentar los tiempos, las escalas y en general, las formas en que los docentes tienen y deben de calificar los aprendizajes, en cambio, la evaluación es todo un proceso técnico, encaminado a la verdadera valoración del fenómeno

educativo en el que se contemplan las acciones del docente, de los estudiantes, así como los programas de estudio y contempla los procesos cognitivos como parte de la valoración total.

De la práctica del docente deben desaparecer los dictados, las planas, los análisis de oraciones descontextualizadas, la lectura y la escritura sin orientación y por imposición, las clases de gramática, la planeación fragmentada, la evaluación sanción.

4.4 La planeación como instrumento de mejoramiento

La pedagogía, se dice que es una ciencia deontológica, esto es, que tiende hacia el deber ser, como una aspiración inalcanzable, siempre se estará pensando que esta actividad humana se puede mejorar, siempre en un estado de insatisfacción, porque los procesos y los resultados no son lo que se espera, de ahí que tenga una vinculación estrecha con la planeación que tiene una visión de un futuro idealizado y mejorado. La propuesta tiene la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco deontológico prospectivo.

Parafraseando a Carlos Matus (1998), que define a la planificación como un intento de previsión y no de predicción. Así, la planificación se conceptualiza como un cálculo que precede y preside la acción para “crear futuro”, no para predecirlo. Es prepararse para intentar crear ese futuro imaginado, con base en las posibilidades existentes. Así, se dice que planificar consiste en hacer caminos para transitar hacia el futuro y no predecirlo. En otros términos, la planificación implica el establecimiento de condiciones para el desarrollo de una serie de acciones previamente identificadas y priorizadas, para lograr llenar expectativas e intenciones sociales.

La planeación estratégica contribuye a la elaboración de proyectos educativos para detallar y formular una serie de acciones programadas, que se desprenden de las necesidades que deben de cubrirse, a partir de respuestas a una serie de interrogantes, que precisan la probable solución del problema que se intenta

solucionar. La planeación estratégica lleva al individuo y en este caso al docente, a mejorar las condiciones presentes, en las que se verifican los aprendizajes, en donde se recomienda elaborar previamente una serie de preguntas que apunten directamente a la identificación del problema y a la formulación precisa de los elementos a mejorar. Hofer y Schendel, recomiendan el siguiente listado de preguntas orientadoras:

1. ¿Qué queremos ser? → Formulación de metas.
2. ¿Qué estamos haciendo ahora para lograr lo que queremos? → Identificación de los actuales objetivos y estrategias.
3. ¿Qué es aquello que necesitamos hacer? → Análisis ambiental.
4. ¿Qué somos capaces de hacer? → Análisis de los recursos. Fortalezas y debilidades.
5. ¿Qué podemos hacer de lo que se necesita hacer? → Identificación de oportunidades estratégicas y riesgos.
6. ¿Sí continuamos haciendo lo que ahora estamos haciendo, podremos llegar a donde queremos? → Determinación del grado de cambio estratégico requerido.
7. Esto es lo que haremos para lograr lo que queremos → Toma de decisiones estratégicas.
8. Hazlo → Puesta en práctica de las estrategias.
9. Verifique frecuentemente para asegurarnos de que lo estamos haciendo bien. → Medición y control del progreso. (1985:54)

4.5 La concepción del conocimiento

El conocimiento, que es pertinente privilegiar en la propuesta didáctica, estará orientado al desarrollo de habilidades cognitivas, que favorezcan el andamiaje y correlación con conocimientos paralelos, que consoliden paulatinamente la formación de los estudiantes, habrá que olvidarse de la tendencia mexicana hacia el enciclopedismo, que atiborra la mente de información que no se aplica, que no tiene relevancia para enfrentar el mundo laboral y académico de los alumnos, que ha probado su ineficacia y su ineficiencia, es por ello que se le debe de dar más espacios a la lectura, a la expresión escrita, a la expresión oral, reduciendo el casi absoluto monopolio de la lingüística, que no enseña y sí complica el acceso de los estudiantes a los beneficios de la cultura, esto es, no podemos olvidar la importancia de la reflexión sobre la lengua, como un factor de confirmación y de avance en la

calidad de los escritos y expresiones cotidianas, pero no es el indicador del aprendizaje de nuestra lengua. En este sentido, habrá que preguntarse cómo lo haría la postura de la didáctica crítica: ¿para qué le servirá a mis alumnos de secundaria el que aprendan la sinécdoque o la metonimia?, este conocimiento no se encuentra en su aplicación ni interés inmediato, habrá que dejar una gran cantidad de contenidos para la consulta, hoy tenemos herramientas tecnológicas y de otro tipo para buscar y encontrar conocimientos, que son perfectamente consultables.

Los docentes que asumen el lenguaje como sistema son los que enseñan gramática, enseñan por repetición y ponen a los niños a hacer planas y a copiar dictados, a repetir palabras, porque creen que es a fuerza de repetir como se aprende. Los docentes que asumen el lenguaje como proceso saben que el lenguaje es integral y que no se enseña, sino que se desarrolla por la interacción social; de igual modo, saben que el lenguaje y el pensamiento tienen desarrollos complementarios, pues el lenguaje se estructura en el pensamiento y éste a su vez se expresa en el lenguaje. (Cfr. Vigotski, 1999)

El saber organizado y planeado con intención de ser asimilado es el saber mediado por la pedagogía y esa mediación es una de las funciones de la institución educativa; ésta tiene entonces, la difícil tarea de facilitar el tránsito y la transformación del conocimiento, de manera que se convierta en posibilidad de construcción de la sociedad.

En esta propuesta se tiene como hilo conductor los bloques o aspectos en los que se encuentra dividido el programa de estudios, esto es: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua, expresión oral y expresión escrita, lo que permite tener un marco de organización de los contenidos y de las ideas sobre las que se necesita reflexionar.

4.6 La relación maestro-alumno

Finalmente, es muy importante señalar que en el proceso de comunicación en el aula y fuera de ella, los comportamientos no verbales juegan un papel fundamental (comunicación inconsciente); así aspectos como la apariencia física, posturas, miradas, gestos, la calidad de la voz, la fuerza en algunas palabras, los silencios, pausas, la proximidad con los alumnos y el manejo del espacio.

Además, una sonrisa, una caricia, valorar el esfuerzo y el rendimiento, exaltar lo bien hecho, una mirada, una muestra de afecto, son todos elementos positivos, agradables dentro del proceso de comunicación en el aula; ya que el clima emocional que existe en el salón de clase, es decisivo para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y un ambiente lleno de afecto ayuda a aprender.

Para su trabajo pedagógico, el docente, deberá ser un animador y un encantador en la clase, un seductor con la literatura, un vendedor de buenas ideas, un estimulador para el trabajo de los otros. Pero sobre todo, deberá ser un crítico constante de sí mismo, de su trabajo, de la efectividad de lo que hace.

4.7 Esquema de la planeación estratégica de la propuesta didáctica

Desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas

Para una comprensión sintética de la propuesta, se ofrecen los siguientes cuadros, en los que se pretende dar elementos didácticos, que faciliten la planeación estratégica de los docentes, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para organizar la estrategia de cada una de las sesiones, se recomienda partir de la identificación plena de los propósitos generales, con las orientaciones didácticas mínimas que se deben cuidar para el desarrollo más o menos regulado de la

dinámica de la clase. Sabemos que el profesor puede traer una planeación técnicamente aceptable, sin embargo, la dinámica misma de los procesos, así como el interés y dificultad propios del tema y de los estudiantes, lo llevan a caminos inesperados; el profesor deberá aprovechar todas las variables que se presenten y hacer de ellos una oportunidad adicional de aprendizaje. Es importante destacar que la planeación es una herramienta fundamental para orientar todas las actividades con una finalidad educativa, en donde el alumno conozca la finalidad de las actividades, es en este espacio donde se revela la vinculación entre lo que aprende y su aplicación en su vida cotidiana.

Asimismo, se desglosan una serie de recomendaciones para favorecer ambientes pedagógicos que faciliten el intercambio de afectos, ideas y trabajos.

El profesor deberá contemplar con anticipación los procesos implicados que se desarrollarán en las actividades propuestas, a fin de estimular el esfuerzo cognitivo de los estudiantes, para que ellos los identifiquen y los regulen de manera consciente, esto incidirá en una metacognición que les permitirán establecer una red entre los aprendizajes previos y los nuevos.

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRESIVAS

Propósitos Generales	Orientaciones Didácticas	Aprendizajes	Ambientes Pedagógicos	Procesos Cognitivos Implicados
<p>- El desarrollo de una capacidad de reflexión permanente y sistemática sobre la lengua y sobre las producciones lingüísticas.</p> <p>- Lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje derive en el conocimiento permanente y significativo.</p> <p>- Educar en la comprensión lectora, estimulando el desarrollo de las capacidades para escribir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida.</p>	<p>Ser sensibles, en la planeación de las actividades, a diversas formas de aprendizaje, ritmos, ideas, experiencias y diferentes estilos de relación.</p> <p>Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.</p> <p>Atender a la diversidad.</p> <p>Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento.</p> <p>Estimular el intercambio entre alumnos que tienen diferentes niveles de conocimiento.</p> <p>Ampliar la idea de recursos de aprendizaje</p> <p>Impulsar la autonomía de los estudiantes.</p> <p>Diversificar las oportunidades de aprendizaje, de modo que los alumnos apliquen lo aprendido de maneras distintas.</p> <p>Permitir a los alumnos exponer sus ideas, reflexiones y planteamientos en diferentes momentos del desarrollo de las actividades escolares.</p> <p>Promover el debate dentro del aula y permitir a los alumnos disentir de manera respetuosa, ayudándolos a construir sus argumentos.</p>	<p>El verdadero aprendizaje se produce cuando evolucionan las maneras de pensar, sentir y actuar.</p>	<p>Proporcionar al alumno un ambiente de confianza y cordialidad para que se sienta seguro e incentivado para desarrollar sus competencias y habilidades.</p> <p>Propiciar que el alumno tenga en todo momento una participación activa, libre y creativa, cuidando de hacer las observaciones pertinentes en un tono de sugerencia y recomendación y nunca como descalificación.</p> <p>Ejercitar la expresión de las ideas del alumno a través de actividades de redacción y de improvisación oral sobre temas cotidianos y gradualmente más especializados.</p> <p>Fortalecer permanentemente el sentido de responsabilidad del alumno a través de su enfrentamiento con el proceso causa-efecto de su conducta.</p>	<p>(Desarrollo de competencias que se involucran)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar • Interiorizar • Mostrar interés • Reconstruir • Construir • Interrelacionar • Enriquecer (se) • Pensar • Adquirir • Aumentar • Analizar • Apropiarse • Acercar (se) • Estudiar • Entender • Modificar • Tener • Descubrir • Buscar • Captar

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRESIVAS

Propósitos Generales	Orientaciones Didácticas	Aprendizajes	Ambientes Pedagógicos	Procesos Cognitivos Implicados
<p>- Promover la lectura como parte de una reflexión destinada a la solución de problemas, a la construcción de proyectos y a la generación de ideas nuevas.</p> <p>- Cuidar e inculcar el aprecio por aprender.</p>	<p>Una de las finalidades centrales de la educación, precisamente, consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales, para que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas.</p> <p>La metodología básica de formación es la resolución de problemas contextualizados en escenarios y aprendizajes situados, en los que la autorregulación y la co-regulación por el alumno y el grupo, en las prácticas propias de su proceso de trabajo, son la mejor estrategia de implicación y compromiso en el aprendizaje.</p> <p>En el aula está la actividad constructiva del alumno, como factor determinante de la interacción y, por otra parte, está la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. La enseñanza puede ser entonces, descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos.</p>	<p>El aprendizaje es concebido como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual mediante un proceso de intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica.</p>	<p>Incluir el manejo de valores éticos en los ejercicios de expresión oral y escrita, a través de la inferencia de situaciones de la vida individual y social por medio de “dilemas” que los alumnos viven.</p> <p>Participar en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos.</p> <p>Privilegiar del uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación, mediante la interacción.</p> <p>La actividad de enseñanza y aprendizaje es como un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos, organizados culturalmente, entendiendo entorno o contexto o escenario como aquello que rodea a la actividad, pero que a la vez se entreteje en ella, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas.</p>	<p>(Desarrollo de competencias que se involucran)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar • Llenar (se) • Recibir • Generar • Asimilar • Transmitir • Obtener de • Acompañar • Preparar • Lograr que • Decir • Mediar entre • Provocar en • Conocer, investigar, comprender

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS

Propósitos generales	Orientaciones didácticas	Aprendizajes	Ambientes pedagógicos	Procesos Cognitivos Implicados
<p>- Conducir a los alumnos hacia una formación integral, basada en valores académicos, humanos, sociales y personales.</p>	<p>Una de las finalidades centrales de la educación, precisamente, consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales, para que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas.</p> <p>La metodología básica de formación es la resolución de problemas contextualizados en escenarios y aprendizajes situados, en los que la autorregulación y la co-regulación por el alumno y el grupo, en las prácticas propias de su proceso de trabajo, son la mejor estrategia de implicación y compromiso en el aprendizaje.</p> <p>En el aula está la actividad constructiva del alumno, como factor determinante de la interacción y, por otra parte, está la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. La enseñanza puede ser entonces, descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos.</p>	<p>El aprendizaje de calidad integra los conocimientos en red, por lo tanto es fundamental conectar las ideas clara y explícitamente durante la clase en relación a la sesión anterior, sin olvidar conectar los saberes en un todo más complejo de carácter interdisciplinario.</p>	<p>Actividades centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad” (Díaz Barriga, 2003:3). Entre ellas, y junto a las prácticas situadas o aprendizaje <i>in situ</i> en escenarios reales, al aprendizaje en el servicio, al método de proyectos,</p>	<p>(Desarrollo de competencias que se involucran)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubrir • Compartir • Facilitar, Ayudar a encontrar • Guiar, Orientar, Conducir • Instruir • Mostrar • Promover • Crear • Fortalecer • Decir cómo • Socializar

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS

Aspectos	Competencias Comunicativas
LENGUA ORAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante interactúa comunicativamente con un texto impreso, asimila los mensajes, los reconstruye, los analiza y responde a preguntas que otro le hace en relación con el mismo texto, siempre en una dimensión de diálogo. En esta perspectiva, el estudiante puede traducir los mensajes de otros, orales o escritos, y realizar entonces operaciones de transposición o recontextualización, según sean las situaciones de la comunicación; paralelamente, refuta, argumenta y propone. Para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos en sus distintas modalidades: modo literal, modo inferencial y modo crítico – intertextual. ▪ Usar el lenguaje con intenciones determinadas según las necesidades de comunicación: situaciones en las que es necesario argumentar, persuadir, convencer, refutar, narrar... ▪ Explicar las razones por las cuales se usa un tipo de léxico u otro según las necesidades e intenciones de la comunicación.
LENGUA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender las formas como se organizan los discursos para producir determinados efectos: cómo están constituidos, a quienes están destinados. ▪ Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, etc.) para explicar fenómenos de comunicación. ▪ Se crearán en el aula las condiciones para que los estudiantes escriban frecuentemente y con distintos propósitos. El alumno tendrá la posibilidad de trabajar con materiales de otras asignaturas: redactará textos, elaborará exposiciones o informes y estudiará siguiendo diversas técnicas. ▪ Es necesario que los textos producidos por los alumnos sean revisados y corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y por el maestro, como actividad formativa que permite localizar deficiencias y verificar los avances logrados. ▪ Es fundamental despertar en el alumno el gusto por escribir sus ideas, sus emociones, sentimientos, sus protestas; el ser humano necesita de un cauce para expresar su mundo interno, cuando el estudiante desarrolle esta competencia se sentirá más completo, más consciente de su existencia como ser productivo y creativo. La escritura es un aliado en un mundo, en donde la soledad es condición actual de las grandes ciudades.

Nota: Este cuadro da sustento sobre cómo vincular los aspectos del programa oficial con el desarrollo de las competencias comunicativas, que no siempre son visibles en los programas, de tal manera que sirva de referencia a los docentes, que no tienen la práctica en la enseñanza por competencias.

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS

Aspectos	Competencias Comunicativas
COMPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las imágenes como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vinculados por el lenguaje visual de la imagen (como viñetas, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imagen publicitaria, etc.). ▪ Realizar lectura crítica, en la que el lector fija una posición o punto de vista sobre lo leído. ▪ Interpretar críticamente los textos y tomar una posición argumentada y documentada frente a los mismos. ▪ Explicar la manera como funcionan los discursos y dar cuenta de sus procesos persuasivos y manipulatorios. ▪ Tomar distancias de los discursos, reconstruyendo sus estructuras globales y sus puntos de vista.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar lecturas complejas de tipo inferencial. El ejercicio se puede llevar a cabo con poesía vanguardista, con ensayos críticos, con textos de divulgación científica, con mensajes subliminales de la publicidad y el discurso político, etc. ▪ Realizar lecturas de carácter intertextual, es decir, poner en relación los saberes del lector (su enciclopedia) en los procesos de comprensión, análisis y producción de textos. ▪ Reconstruir los mundos posibles de los textos literarios, los contextos y las épocas representados en ellos, con sus componentes ideológicos y socio-culturales. ▪ Buscar textos que lleven al estudiante al encuentro con la lectura placentera, que le abra las posibilidades de aprendizajes involuntarios pero disfrutables. Toda lectura con intención didáctica tiene que comentarse, dirigirse hacia la presentación de opiniones, argumentos a favor y en contra, de exposición del proceso de la lectura, ¿qué se les dificultó?, ¿qué les agradó?, ¿están de acuerdo?

DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS

Aspectos	Competencias Comunicativas
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	<ul style="list-style-type: none">▪ Esta comprensión debe lograrse, precisamente, a través de la reflexión, la observación y la discusión y no del aprendizaje memorístico de reglas. Debe basarse, además, en las necesidades que surgen de la práctica de la lengua en diversas situaciones y con propósitos distintos.▪ Con las actividades a desarrollar en este eje también se pretende que el alumno amplíe continuamente su vocabulario, lo que le permitirá tener acceso a conceptos nuevos provenientes de distintas actividades humanas.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none">▪ Explotar los potenciales didácticos de los programas de las TICs en relación con los objetivos de la enseñanza. La necesidad de incorporar la cultura tecnológica y la información para los nuevos tipos de trabajo desde la educación básica. La tecnología, además, debe ser comprendida más allá de la noción de «aplicación de la ciencia» o manejo de maquinarias sofisticadas. Se trata de un concepto de tecnología que recupera en la base la noción del conocimiento individual y colectivo presente en las estrategias humanas diseñadas para la solución de los propios problemas con el uso razonado, adecuado y potenciado de los recursos humanos y materiales disponibles o de aquellos recursos que los propios seres humanos han podido fabricar. Esa competencia básica deberá ayudar a comprender y a superar las diferencias y las desigualdades en el descubrimiento, uso y control de la tecnología.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

En el siguiente cuadro, se presentan las actividades que llevarán al profesor y al estudiante a una coincidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que favorecerán el desarrollo pleno de ambos, en un intercambio de acciones que los beneficien mutuamente.

Papel del PROFESOR	Actividad constructiva del ALUMNO
<p>Explicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuadamente ▪ Didácticamente y atendiendo a la diversidad ▪ Para el desarrollo de habilidades ▪ De una forma dosificada y atractiva ▪ A través de estrategias <p>Trabajando para alcanzar una comunicación asertiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía ▪ Aplicarlos a la vida ▪ Ayudar(los) a reflexionar ▪ Ser mejores ciudadanos ▪ Desenvolverse integralmente en la sociedad <p>Buscando un cambio de conducta en el alumno para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar de forma diversa ▪ Formarse como persona ▪ Ser experto en algo ▪ Obtener aprendizajes vinculantes con su realidad ▪ Enfrentar la realidad ▪ Generar felicidad <p>Estimular a los estudiantes para que desarrollen competencias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevar la vida cotidiana ▪ Adquirir destrezas ▪ Enfrentar los problemas de la vida ▪ Hacer mejor las cosas ▪ Transformar estructuras mentales ▪ Desenvolverse en cualquier medio ▪ Aprender a convivir ▪ Aprender a ser ▪ Aprender a hacer ▪ Aprender a aprender ▪ Aprender a desaprender 	<p>Trabajando para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir sus propios conocimientos ▪ Transformar positivamente su personalidad ▪ Desarrollar un estilo de vida adecuado al contexto ▪ Convertir (los) en sujetos activos de su propio proceso de aprender ▪ Enfrentar la realidad ▪ Planear cómo compartir lo aprendido ▪ Aprenda por él mismo ▪ Tener un conocimiento permanente ▪ Describir la explicación de las cosas ▪ Construir su aprendizaje ▪ Llegar a la verdad ▪ Practicar valores <p>Explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyendo esquemas y estructuras cognitivas. ▪ Interactuando con el medio externo ▪ Con base en ensayo-error ▪ Con base en el estudio ▪ A través de procesos de interacción ▪ Con disciplina ▪ Analizando ▪ Reflexionando ▪ Con la ayuda de todos ▪ Aprendizaje diario

En esta visión didáctica, el alumno y el profesor orientarán sus esfuerzos en el mismo sentido, por lo que es recomendable que la planeación proporcione una serie de precisiones en torno a la propuesta curricular. En este sentido, el siguiente cuadro intenta dejar por un lado una interpretación tradicional de la aportación curricular y una contraparte de un curriculum tendiente a elementos integradores, holísticos y constructivistas que se denominan comprensivos.

PLANEACIÓN TRADICIONAL	PLANEACIÓN COMPRESIVA
<ul style="list-style-type: none"> *Disciplinas autónomas e independientes *Propedéutica *Selectiva *Poco flexible y poco versátil. *Uso de lecciones magistrales. *Individualismo de los docentes (dificulta la realización de proyectos globalizados e interdisciplinarios). *No permite la presencia de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad. *Pretende que el alumnado se adapte a él. *Privilegia la información cultural pragmático-descriptiva. *Evaluación unívoca 	<ul style="list-style-type: none"> *Disciplinas globalizadoras e interdisciplinarias *Propedéutica y terminal *Integradora *Adaptada a la diversidad *Enseñanza activa. *Trabajo en equipo de los docentes (proyectos globalizados e interdisciplinarios). *Permite la presencia de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad. *Pretende adaptarse al alumnado. *Privilegia las informaciones culturales, procedimentales y valorativas por igual. *Evaluación recíproca (proceso enseñanza-aprendizaje) y continua.

(Adaptación De Información De La Logse (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo en España)

CONCLUSIONES

Es necesario valorar que el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo de la conceptualización del mundo, que permita una aproximación al conocimiento, este proceso favorece el aprendizaje, puesto que para aprender se necesita pensar y no hay pensamiento sin lenguaje.

En este trabajo, los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo permitieron confirmar la hipótesis en los siguientes términos:

1º. El profesor tiene una tendencia a mantener una visión tradicional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde él es quien transmite los conocimientos y el estudiante, de forma pasiva, recibe sus enseñanzas, considerando que este hecho es suficiente para que el alumno aprenda. En las clases de español prevalecen ejercicios memorísticos, desvinculados de la realidad de los estudiantes, errores de fragmentación y descontextualización de la lengua, de tal forma que obstaculizan el natural desarrollo de las competencias comunicativas, que curiosamente el alumno ejercita espontáneamente en otros ámbitos. Las teorías que explican los inconvenientes de la enseñanza tradicional por la gran cantidad de contenidos educativos, han demostrado su ineficiencia por ser inútil y contraria a los mecanismos que gobiernan el pensamiento, el conocimiento, la cultura, la memoria y la apropiación de los alumnos.

2º. El docente no toma en cuenta las características de los adolescentes (el desarrollo del pensamiento formal postulado por Piaget, así como su labilidad <inestabilidad> emocional que los lleva a sustentar comportamientos de oposición a la autoridad) para el desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los profesores esperan que los alumnos cumplan con todos los

compromisos académicos de manera uniforme, sin considerar las individualidades. La visión docente deberá estar pendiente de las dudas y retrasos en el aprendizaje de sus alumnos para orientarlos y garantizar con ello, la enseñanza de su asignatura.

Concretamente el enfoque constructivista ha señalado que el aprendizaje tiene que estar asociado a los saberes previos para construir una comunicación funcional, tomando en cuenta lo que el niño es capaz de hacer, de decir, de entender y de dominar.

3°. Se confirma la relación de los resultados de las evaluaciones de PISA y EXCALE, con los datos derivados de los cuestionarios aplicados a los alumnos de la escuela secundaria No. 197. Efectivamente, los alumnos de tercer año de secundaria tienen dificultades para comprender textos y elaborar escritos con ilación y coherencia en la presentación de las ideas.

4°. Se reafirma que los profesores de español descuidan la relación maestro-alumno, en tanto que intimidan con actitudes hostiles, tienden a destacar el error y no el acierto. El adolescente es hipersensible a la crítica (el adulto también), sobre todo cuando se realiza frente a todo el grupo, se sienten en permanente riesgo, exhibidos; condiciones contrarias al desarrollo de las competencias comunicativas. La relación maestro-alumno es fundamental para el desarrollo de esta competencia, porque encierra la esencia de toda relación humana, que permite el intercambio de ideas, emociones, enseñanzas y aprendizajes. Esta relación es pedagógica (enseñante en sí misma), se espera por parte del profesor sensibilidad y empatía hacia el alumno para favorecer el acercamiento humano. El alumno deberá sentirse acompañado en todo proceso de desarrollo.

Siguiendo con el mismo orden de ideas, la distribución del mobiliario escolar es indicativo del dominio del profesor en las clases, el alumno siempre en un papel secundario, deberá responder exactamente lo que se le pide, bajo las condiciones que elija el profesor. Esta tendencia marca la línea de trabajo con la cual se rige el sistema educativo nacional mexicano. Se sabe que la institución escolar ha sido

creada exprofeso para instituir y enseñar determinadas formas de pensamiento y comportamiento que puedan favorecer al *statu quo* de la sociedad, todo lo que ocurre en la escuela tiene una intención didáctica, aún aquello que no es necesariamente *saludable*, contribuye a la formación (o deformación) de los escolares.

5°. Los profesores no atienden al enfoque comunicativo funcional de la enseñanza de la lengua propuesta en el programa oficial, es además de dudarse que lo conozcan, porque cuando se les pregunta cómo abordan el bloque de expresión oral o cualquier otro, sus respuestas son reveladoras de sus limitaciones conceptuales. Es de llamar la atención el poco cuidado que se otorga a la planeación de las clases, por un claro desconocimiento del:

- a) Contenido de la asignatura,
- b) Del programa y su enfoque,
- c) De los adolescentes y sus características,
- d) De las técnicas de planeación, para la organización de los contenidos y el diseño de estrategias de enseñanza con un enfoque constructivista.

6°. Se reafirmó que los estudiantes de nuestro estudio tienen deficiencias en la comprensión lectora. Este aspecto está determinado por muy diversos factores: entre los que destaca la escasa presencia de libros en general en los hogares, que pone en evidencia el bajo valor que se le da a la lectura en las familias de los alumnos. Esto se afirma en los reportes del SITEAL (Informe 2008 del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, realizado por la UNESCO), en donde México tiene el promedio general más bajo, en América Latina (86.6%), en cuanto a libros presentes en el hogar para consulta, con el 79.7%. Por otro lado las estrategias didácticas para impulsar el desarrollo de esta competencia, son prácticamente inexistentes, porque las actividades que se desarrollan, se concentran en los aspectos técnicos de la lectura como la entonación, el volumen, la cantidad de palabras y la verificación de la comprensión por medio de una serie de cuestionamientos que en realidad no llevan al estudiante al desarrollo de los

procesos cognitivos que se ponen en juego en la comprensión lectora, que a su vez genera la construcción de conceptualizaciones, que pueden llevar a la expresión escrita.

Facilitar a los estudiantes espacios para la lectura revela un determinado respeto por el estudio e indica que se da valor a la cultura escolar. El problema parece estar en que esta valoración funciona en un contexto letrado, que parece no estar muy difundido entre las familias (SITEAL, 2008)

7°. Se concluye que es urgente y necesaria una verdadera capacitación dirigida a los docentes para que conozcan y manejen los programas de español de la escuela secundaria, con el enfoque comunicativo y funcional, que es hasta el momento la propuesta que tiene el propósito de desarrollar las competencias comunicativas, en la que se abandona el enfoque tradicional que enfatiza la adquisición de elementos de análisis lingüístico fragmentado, ajeno a una concepción que favorezca el pleno uso de los procesos cognitivos que elevan la calidad de los aprendizajes. Los docentes hemos de lograr que los alumnos mejoren la utilización sistemática de los propios recursos que les suministra la lengua que hablan y escriben; hemos de ayudarles a que perfeccionen sus conocimientos lingüísticos para que puedan expresar mejor sus pensamientos, pasando del conocimiento teórico del lenguaje en general a la realidad lingüística de la vida práctica, de donde parte y para la que existe.

8°. El bajo rendimiento en la competencia comunicativa tiene una relación directa con una deficiente planeación didáctica. Los profesores no conocen las ventajas de la planeación estratégica.

9°. La escritura se aprende escribiendo así como la lengua se aprende hablando, ante esta reflexión, en la escuela secundaria No. 197, no se observan actividades consistentes en la promoción de la elaboración de textos, probablemente porque los docentes no están acostumbrados a la producción propia de escritos que sean susceptibles de publicarse o bien de compartirse.

10°. Tradicionalmente, la evaluación en la asignatura de español se ha limitado a la observación de resultados más tangibles, como son el aprendizaje de definiciones, la solución de ejercicios gramaticales y las respuestas a preguntas que pretenden medir la comprensión de un texto. En general, los propósitos comunicativos, los usos sociales del lenguaje o los procesos de interpretación o producción no han jugado un papel relevante. Desde la perspectiva que se plantea en el programa de español 2005, la evaluación debe centrarse en la observación del desarrollo de las actividades propuestas y el desempeño que los alumnos tienen en ellas. Debe tomarse en cuenta el punto de partida de los alumnos, sus expectativas sobre lo que necesitan aprender y su participación en este proceso.

11°. Los docentes de español consideran el error como sinónimo de ignorancia y los alumnos se sienten intimidados ante la posibilidad de la equivocación porque en las sus clases, el profesor es exigente con los elementos lingüísticos de la lengua y ello los limita para ser espontáneos, demanda de ellos el manejo de conocimientos muy técnicos “como si fueran especialistas”. El enfoque constructivista destaca la importancia del error como un elemento fundamental dentro del proceso de aprendizaje y provoca los espacios para que éste se manifieste, es un paso que ocurre en todos los procesos de construcción que son determinados por informaciones no controladas en el transcurso la enseñanza, a partir de una serie de influencias familiares, conceptuales y de creencias que se encuentran en la base del error, de ahí que los errores son constitutivos del mismo acto de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico que enfrenta cualquier individuo. Así el error se activa a partir de conocimientos previos mal ubicados y construyen mal los nuevos conocimientos o no los pueden construir. Algunos errores se fundan en cuestiones afectivas y oponen resistencias a la ubicación de nuevos aprendizajes, a la manera como opera el pensamiento con procesos regresivos y defensivos revelando estrategias cognitivas que impiden la correcta la construcción de sus aprendizajes.

Hasta aquí se enunciaron las conclusiones que tienen una relación con la hipótesis planteada, las conclusiones que a continuación se desarrollan son reflexiones que se

desprenden del análisis de las condiciones académicas que prevalecen en esta escuela, además de la argumentación teórica desarrollada en el cuerpo de esta tesis.

- a) Una de las formas que tiene el profesor y el alumno de expresar sus conocimientos es por medio de la verbalización, se afirma que si alguien no es capaz de explicar un concepto o un conocimiento es porque no tiene el conocimiento, porque comprender algo en toda su profundidad, implica poder explicarlo, de tal manera que lo entienda un alumno de primaria, hasta un estudiante de postgrado, es dar ejemplos, generalizar adecuadamente, extraer conclusiones, analogías, utilizar ese conocimiento para relacionarlo con otros temas, es compartir con amplitud la esencia del conocimiento por medio de la palabra.
- b) La escuela tiene que encontrar la forma, a través de una planeación de la práctica educativa, de ofertar al educando los saberes, que lo conduzcan a una percepción, interpretación y comprensión más profunda de su realidad.
- c) Nuestra sociedad pondera a los comunicadores en su labor informativa y los docentes son valorados por creer que son los que tienen la “facultad de explicar los conocimientos que desean transmitir”. Habría que hacer dos precisiones en esta creencia social, ni todos los docentes tienen esta facultad ni todos los estudiantes aprenden del discurso de su profesor. Sería prudente estimular en los escolares la habilidad de “aprender a escuchar”, en una sociedad que tiene poco que decir y mucho que hablar.
- d) Nadie aprende o quiere aprender porque sí, se requiere una razón poderosa y ésta se relaciona siempre con la función del conocimiento para qué sirve lo que se va a aprender. Sin embargo, para que sea verdaderamente significativo, es preciso entender que cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, es cuando él o ella *son capaces de explicarlo con sus propias palabras*, cuando comprenden. El *significado* está en las personas (específicamente en sus

palabras), no en las cosas o eventos. Para las personas es para quienes las señales, los gestos, los iconos y sobre todo las palabras (y otros símbolos) significan algo. *Está en el lenguaje, sea éste verbal o no. Sin el lenguaje, el desarrollo y la transmisión de significados compartidos serían prácticamente imposibles.*

- e) Así pues, considerando que la ortografía se ha mencionado como un aspecto que condiciona en gran medida el aprecio por la escritura, se afirma que se trata de una tarea de todos: Responsabilidad de todos es tratar de recuperar el prestigio de la exactitud gráfica, inculcando en niños y jóvenes una conciencia ortográfica que se traduzca en una actitud favorable hacia la correcta escritura. Responsabilidad, en primer lugar, de los profesores -sean o no de lengua y literatura-, que deben -debemos- luchar contra la pérdida de valor de las faltas de ortografía dentro del sistema educativo, y sancionar -aunque sea ante la incompreensión general- los errores ortográficos en cualesquiera disciplinas en que se comentan. Responsabilidad, también, de los alumnos, que no deben claudicar ante la falacia de que las faltas de ortografía no encierran ninguna gravedad porque todo el mundo las comete; y que han de asumir que la enseñanza de la ortografía y la sanción de las faltas no es incumbencia exclusiva del profesorado de español, y que las equivocaciones ortográficas han de ser valoradas en el ámbito de las áreas curriculares en que se produzcan.

- f) Investigaciones en el ámbito de la lengua han demostrado que existe una asociación directa entre el dominio de la capacidad comunicativa y el éxito escolar. Se ha visto que las deficiencias que los estudiantes muestran en las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, entre otras áreas curriculares, tienen su origen en una deficiente comprensión de la información. En consecuencia, mal haría la escuela insistiendo en el logro de mejores resultados de aprendizaje si es que previamente o paralelamente no se aplican estrategias para mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes (hablar, escuchar, leer y escribir). Los profesores deben valorar las implicaciones que tiene la enseñanza

de las competencias comunicativas, para el verdadero desarrollo integral de la personalidad.

- g) Las habilidades comunicativas no son privativas de los profesores de español, se necesita del concurso de los profesores de todas las asignaturas, porque ellos mismos tienen que aprender a comunicar sus ideas y escritos con mayor destreza, para coadyuvar con el alumno en su viaje por el universo de la palabra y del conocimiento, de ahí que la transversalidad tenga como eje las competencias comunicativas. El desarrollo de la capacidad comunicativa trasciende los linderos del área de comunicación. Esto es responsabilidad de todas las áreas curriculares, pues en todas ellas se habla, se lee y se escribe. En todas las áreas se hace clase de lengua o, como diría Cassany (1991), todos los profesores son maestros de lengua. ¿Qué rendimiento se puede esperar de un estudiante que no puede organizar sus ideas para expresarlas por escrito?, ¿qué, de aquel que no es capaz de discriminar la información relevante de un texto?, ¿qué, de aquel que no es capaz de expresar sus ideas en forma clara y fluida? Seguramente tendrá muchas dificultades para resolver un problema matemático, para inferir, indagar, imaginar, cuestionar, las causas y consecuencias de un acontecimiento histórico, para comprender las indicaciones orales en las prácticas de educación física, para presentar un informe sobre una práctica de laboratorio, etc.
- h) Urge, pues, la necesidad de reorientar el tratamiento que se le ha dado a la capacidad comunicativa, entendiendo que el desarrollo de ésta es requisito previo para todo aprendizaje de calidad. Este propósito trasciende el ámbito de la escuela, involucra a la familia, a la comunidad, a los medios de comunicación. En el hogar es indispensable que se genere el hábito de la conversación en contraposición al silencio que imponen los medios de comunicación
- i) En la medida que los estudiantes desarrollen su autonomía estarán en posibilidades de aprender más allá de la escuela. Se trata entonces de poner

énfasis en el proceso de aprendizaje y no únicamente en los resultados. Los estudiantes deben ser conscientes de cómo aprenden, qué procesos cognitivos participan en la comprensión de un texto, cómo se discrimina la información relevante, cómo se identifica la intención del autor, cómo se infiere información nueva, cómo se elaboran resúmenes, cómo se enjuicia un texto y cómo se monitorea y autorregula el proceso de comprensión. Para el efecto, hay que recurrir a textos de diferente tipo y de interés de los estudiantes: noticias, artículos de opinión, crónicas, relatos, testimonios, biografías, reportajes, etc.

- j) La expresión oral merece una atención similar. Hablamos en cada momento de nuestra vida, y la escuela es paradójicamente un espacio donde los estudiantes hablan menos, ¿cómo desarrollarán la competencia comunicativa los alumnos si se restringe por método su expresión oral?, se requiere de un cambio de papeles en la clase, privilegiando la expresión de los escolares y no la de los profesores, por lo tanto el docente debe hablar menos y otorgar, en cambio, la posibilidad para que los estudiantes expresen y contrasten sus ideas.
- k) La planeación estratégica es un recurso valioso, que brinda la posibilidad de concebir, de manera holística, todos y cada uno de los elementos (alumnos, horarios, libros, organización docente, estructura de las aulas, familia, programas oficiales, etc.) que convergen en el aula para reducir fracasos escolares, para lograr el cambio que necesita nuestra educación. La planeación es una herramienta poco valorada y subutilizada en educación, se recomienda que los docentes aprendan el rigor de una planeación formal para identificar y priorizar los problemas, que aquejan a su comunidad educativa y desarrollar la competencia planificadora que enmarca una serie de procesos finos como los de organizar, jerarquizar, analizar, diagnosticar, evaluar, estimar tiempos, asignar recursos humanos y materiales, etc., para acceder con la suficiente confianza al diseño (y anticipación) de los escenarios educativos, sobre todo en la unidad de análisis didáctico (el aprendizaje), bajo la óptica del constructivismo.

- l) Como ya se apuntó en la fundamentación teórica de este trabajo, se hace necesario que la estrategia se convierta en un proyecto dinámico, flexible, integrador de todas las acciones, abierto a la realidad de la escuela y que se concrete bajo los principios que rigen los diferentes sistemas educacionales, tomando en consideración la realidad actual del país, para cada subsistema y escuela. En su diseño se debe plasmar, de manera coherente, la proyección de trabajo de la escuela, donde quede explícito: el qué, cómo, dónde, cuándo, quién y con qué recursos se cuentan para cumplirla con calidad.

En este espacio, se citan las preguntas que se plantearon al inicio del trabajo, es necesario declarar que fueron una valiosa guía para el desarrollo de nuestra investigación, porque en todas ellas hubo hallazgos que confirmaron el supuesto teórico. Se enlistan a continuación para verificar la íntima relación que guardan con las conclusiones presentadas.

- * ¿Por qué la enseñanza complica tanto el aprendizaje?
- * ¿Cuáles son los factores que determinan los rezagos que muestran nuestros alumnos con relación a lo que se establece en los programas oficiales de secundaria?
- * ¿En qué se fundamenta la enseñanza del idioma que permita el desarrollo de las competencias comunicativas?
- * ¿Cuáles son los elementos fundamentales que permiten a los estudiantes comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para una gran variedad de fines?
- * ¿Se requiere de un papel activo e interactivo del estudiante/lector que adquiere información a partir de textos escritos?
- * ¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje?
- * ¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?

Estudiar el fenómeno educativo es un tema inacabado por su complejidad. La enorme cantidad de factores que influyen en la conducta social hace que las expectativas puedan variar de manera considerable de una escuela a otra, de ahí que se deberá de tomar los resultados con la respectiva relatividad. Cuando se trabaja en el área de las ciencias sociales se requiere tener la cautela suficiente

como para no establecer principios como ocurre con las ciencias naturales, por la enorme cantidad de los aspectos que confluyen y motivan conductas del cuerpo social.

Finalmente, este trabajo pretende ser un punto de reflexión para el docente, esperando su compromiso para que identifique las causas que limitan el desarrollo académico de los estudiantes, independientemente del área de estudio que sustente cada profesor.

BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, J. et al. (1993). La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. Lomas, C. y Osoro, A. (coords). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

ABREU Gómez, Ermilo (1995). Tomado de La enseñanza del Español en la escuela secundaria. Lecturas. Primer Nivel. Programa de Actualización Permanente SEP, México.

ANDER-EGG, Ezequiel (1995). Técnicas de Investigación Social. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina. 24ª edición.

ARGÜELLES, Antonio (compilador) (1999). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa-Noriega.

AUSUBEL, D., et al., (2005). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

BERMEOSOLO, J. (1997). Cómo aprenden los seres humanos. Madrid, Scientia.

BEST, J. W. (1982). Cómo investigar en educación. Ediciones Morata, S. A. Madrid, España. 3ª reimpresión.

BARTHLEY, S. Howard (1976). Principios de Percepción. Trillas, México.

BUNGE, Mario (1975). La investigación científica. Ariel, Barcelona. Citado en Ezequiel Ander-Egg. Técnicas de Investigación Social. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina 1995 24ª edición.

BORDELEAU, Yvan, et al (2000). Modelos de investigación para el desarrollo de recursos humanos. Trillas. México D.F.

BRUNER, J. (1978). El proceso mental del aprendizaje. Madrid: Narcea.

BRUSELLES, Closset, s/f. Didáctica de las lenguas vivas.

CARRIÓN Fos, Vicente (1982). La enseñanza del idioma español, en el español actual. Contribuciones a su estudio. Necesidad de una defensa, Comisión para la defensa del idioma español. SEP, Nuestro idioma, México.

CASSANY, Daniel, et al. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona. Editorial Graó.

_____ (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España: Anagrama.

CASTAÑEDA, Sandra (1993). Manual para el curso de Psicología cognitiva. México, ITESM.

COLL, César (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje.

_____ (2004). El Constructivismo en el aula. Grao. España.

COLL, y SOLÉ (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.

CHOMSKY, Noam (1971). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Biblioteca Breve Seix Barral.

DE MIGUEL, Jesús (1996). Autobiografías, Cuadernos Metodológicos N° 17, CIS, Madrid.

DE VARGAS, Elaine. La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

DÍAZ Barriga Arceo, F. (2003): Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

_____ (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, capítulo 2. McGRAW HILL, México.

ECHEVARRÍA, Rafael (1993). El Búho de Minerva, Dolen Ediciones, Santiago de Chile.

ESCALANTE, D. (1987). La pregunta generada por el lector y su efecto en la comprensión de un texto: Una experiencia en tercer grado de Educación Básica. Tesis de Grado para optar al título de Master en Educación, mención Lectura. Mérida: Universidad de Los Andes.

_____ (1991). Adquisición de la lecto-escritura. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

ESCORIZA, José (1996). Psicología de la Educación. Vol. 4: Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención. (*El proceso de lectura: aspectos teórico-explicativos/ Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura*). Barcelona, E.U.B.

FERREIRO, Emilia (1999). La domesticación de la escritura en la escuela, en Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, FCE, pp.45-46.

_____ (2000). Cultura escrita y educación. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

FUENTES Molinar, Olac (1999). La educación secundaria, 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas. Conferencia dictada en la Reunión Nacional para la presentación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación secundaria, México.

GAGNÉ, R. M. (1970). Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar

_____ (1975). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana.

GARCÍA, Ballesteros, A (1998). Métodos y técnicas cualitativas en investigación en geografía social. Oikos- Tau. Barcelona.

GARCÍA, González Enrique (2002). Vigostsky. La construcción histórica de la psique. Edit. Trillas.

GERMANÁ, César. Las exigencias actuales del oficio del sociólogo, en Revista de Sociología Nº 10, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1996.

GIMENO Sacristán, J. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata. Capítulo VII. El currículo moldeado por los profesores.

GÓMEZ BUENDIA, Hernando (1998). Educación: la Agenda del Siglo XXI. Capítulo I ¿Por qué y para qué educar? Funciones de la Educación.

GOODMAN, Ken (1992). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje, en Cero en Conducta, núm. 29-30, México, enero-abril.

GOODSTEIN, (1999). Revista Faro No. 2 en línea: web.upla.cl/revistafaro/n2/02_isler.htm - Cámara López, Luís (2005) CIDEAL -Fundación Asistencia Técnica para el Desarrollo (ATD). Madrid

GUILLAUME, Paul (1959). Manual de Psicología. Buenos Aires, Paidós.

HERNANDEZ, Sampieri Roberto et al (2003). Metodología de la Investigación. McGraw Hill. Tercera edición. México.

HABERMAS, J. (1986). Conocimiento e interés. Ediciones Taurus. Madrid.

HUERTAS, J. A. (1997). Motivación: Querer aprender. Argentina, AIQUE Editorial.

HOFER & SCHENDEL (1985). Planificación estratégica: Conceptos analíticos. Norma. Colombia.

IBÁÑEZ, Jesús (1986). Más allá de la sociología: el grupo de discusión, Siglo XXI, Madrid.

KING, Gary, et al, (2000). La ciencia en las ciencias sociales. Capítulo I. El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Alianza editorial. Madrid.

LERNER, Delia (2001). Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza, en leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP/FCE.

LÓPEZ, B. S. y RECIO, H. (1998). Creatividad y pensamiento crítico. México.Trillas.

MACGRÉGOR, Sánchez Joaquín (2003). Dialéctica de la unidad y la diferencia en un contexto latinoamericano. Plaza y Valdés.

MACLEOD, et al, (2002). Cito en Plan Estratégico www.ideam.gov.co/gob/planea/2004-2008%20Plan%20Estratégico%20.pdf -

MALPICA, Jiménez, María del Carmen, El punto de vista pedagógico. En: ARGÜELLES, Antonio (compilador) (1999), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa – Noriega.

MARTÍNEZ, Miguel (1999). Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación, Trillas, México.

MARTÍNEZ, Rodríguez Miguel A. El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Artículo publicado en la revista electrónica de investigación Educativa (REIE), Vol. 1, Num. 1 1999. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MATUS, Carlos (1998). Adiós Señor Presidente. Colección sin Norte. Santiago de Chile.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1976). La estructura del comportamiento, Hachette, Buenos Aires.

MIRAS Mestres, Mariana (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca y otros (Edis). Psicología de la Instrucción. VOL. 3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

MORRISEY, George L. (1998). Pensamiento Estratégico. Construya los cimientos de su planeación. Prentice-Hall, Hispanoamericana, S.A.

NEISSER, Ulric (1999). Psicología Cognoscitiva. México, Trillas.

NEMIROVSKY, Myriam (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Barcelona, Paidós.

ORTIZ, E. (1994). El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica. Lenguaje y Textos 8 Universidad de la Coruña.

PARDO, N., Ordóñez, c. y Bustamante. La significación en el marco de la evaluación del lenguaje. En: Revista Enunciación, n. 2, Santa Fe de Bogotá, 1997.

PIAGET, J. (1972). En: Hernández, R G. Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases sociopsicopedagógicas), ILCE, México.

PINTO, L. (1999). Currículo por competencias, necesidad de una Nueva Escuela. En: Tarea, n. 43.

POBLADOR, Plou Esther. Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y marcos teóricos que los sustentan. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, no. 45. Diciembre 2002.

PRAWDA, Juan (1985). Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Grijalbo, México.

POZO, J.I. (1988). Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Madrid: Visor.

QUINTERO, A. (1995). Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa, en Comunicación, Lenguaje y Educación.

RODRÍGUEZ, Moreno María Luisa (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. En: Revista Brasileña de Orientación Profesional, vol. 7. No. 2.

SAVATER citado por: GÓMEZ BUENDIA, Hernando. (1998). Educación: la Agenda del Siglo XXI. Capítulo I ¿Por qué y para qué educar? Funciones de la Educación.

SCHMELKES, Silvia (1997). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. Secretaría de Educación Pública. Biblioteca del Normalista. México.

SCHUTZ, Alfred (1977). El problema de la realidad social. Amorrortu, Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (2003). Hacia un modelo de investigación. Capítulo IX. Capítulo X.

TORRADO Pacheco, María Cristina, Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BOGOYA Maldonado, Daniel, et al (2000), Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

TORRES, Rosa María (1992-1993). Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, en Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción, Seminario regional OREALC-IDRC, Santiago de Chile, 20-22 de abril UNESCO/IDRC.

VIGOTSKI, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

_____ (1982). Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.

VINENT Solsona, Manuel (2000). ¿Qué significa aprender? Un punto de vista sobre el concepto de competencia. En: BOGOYA Maldonado, Daniel y otros, Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

V. STREET, Brian. Alfabetización y Cultura, 1984, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/09671s.pdf#page40>. En el boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

W. EISNER, Elliot. Reflexiones acerca de la alfabetización. Universidad de Stanford. Arte, Individuo y Sociedad, 4,9-22, Editorial Complutense, Madrid, 1991-92. Pág. Electrónica www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10308/11315598_7.htm, septiembre, 2008.

WILSON (1995). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Madrid, Paidós. En OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación

WITTORSKI, Richard (1998). Fabricación de competencias. Educación Permanente.

WELLMAN, (1985). En: Revista Signos (versión on-line.) v.33 n.48 Valparaíso 2000. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

WRIGHT Mills, C. (1986). La imaginación sociológica, FCE, México.

Revista Educación 2001. No. 153. Febrero 2008. Dossier educativo.

Revista Mexicana de Educación. Número 111. Agosto 2004.

SEP. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006

SEP. Plan de estudios 2006.

SEP. Guía de trabajo. Español 2006.

SEP. Antología 2006.

SEP. Hacia un nuevo modelo educativo. Septiembre 1991.

SEP. Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Secundaria, 2a. ed., México (1993)

Cuadernos para transformar nuestra escuela 2. Secretaría de Educación Básica y Normal. México 2001.

Cuadernos para transformar nuestra escuela 3. Secretaría de Educación Básica y Normal. México 2001.

Consejo de Especialistas para la Educación (2006). Los retos de México en el futuro de la educación del consejo de especialistas para la educación. Primera edición. Secretaría de Educación Pública.

El aprendizaje de la Expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México 2006

Memorándum del profesor, I. Lengua Española: Historia, teoría y práctica. Salamanca, Ediciones Anaya, 1975. Manuales de Orientación Universitaria).

OCDE informe 2006. Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Noviembre, 2002. pdf

Referencias electrónicas

Estrategia Escolar, Planeación Estratégica y Dirección Estratégica en revista electrónica www.rieoei.org. Consultado en noviembre 23/2008:20hrs.

www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/ActividadFormacion091106EN010/LASCOMPETENCIAASBASICASNOGUERA.pdf. Consultado en diciembre 15/2008:13hrs.

Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. Revista Iberoamericana de Educación en revista electrónica www.rieoei.org. Consultado en diciembre 18/2008:9hrs.

http://www.cideal.org/fse/origen/manuales/planificacion_estrategica/01_indice.pdf.

Consultado en enero 3/2009:10hrs.

ANEXOS

CUADRO A

ALUMNOS. CATEGORÍA DE ANÁLISIS.

1. LOS ELEMENTOS QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN LA MATERIA DE ESPAÑOL.

RELACIÓN MAESTRO ALUMNO	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	LECTURA	IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL
<p>1. El profesor sólo imparte la clase.</p> <p>2. Su acción es eminentemente expositiva.</p> <p>3. Resuelve dudas.</p> <p>4. Permite preguntas.</p> <p>5. Sólo da órdenes.</p> <p>6. Los alumnos participan exponiendo.</p> <p>7. Hay momentos de diálogo con el profesor, ajenos a la materia de Español.</p> <p>8. Me siento inhibido para participar en la clase.</p> <p>9. El maestro me auxilia cuando no entiendo.</p> <p>10. El maestro me escucha cuando pregunto.</p>	<p>1. Te gusta exponer frente a tus compañeros en clase.</p> <p>2. Prefieres hablar que escribir.</p> <p>3. En mi círculo de amigos se utilizan palabras que no son aceptadas por los adultos</p> <p>4. La clase de español me parece interesante cuando se hacen comentarios.</p> <p>5. Llamo mi atención el debate en la clase de español.</p> <p>6. ¿Encuentras limitada tu comunicación?</p> <p>7. ¿Entablas fácilmente comunicación con tus compañeros de clase?</p>	<p>1. La clase de español me agrada cuando escribo</p> <p>2. ¿Te gusta escribir?</p> <p>3. ¿Escribes por obligación?</p> <p>4. ¿Te gusta lo que escribes por iniciativa propia?</p> <p>5. Puedo escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades y cartas personales muy sencillas</p> <p>6. Soy capaz de explicar y justificar por escrito mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato de un libro o película</p> <p>7. ¿Escribes?</p> <p>8. ¿Qué escribes?</p>	<p>1. El maestro es muy detallado con los aspectos lingüísticos de la materia (verboides, núcleos verbales, los modificadores...)</p> <p>2. Sabes las reglas ortográficas de acentuación.</p> <p>3. Es importante para tu vida conocer y manejar los tiempos verbales.</p>	<p>1. Me agrada la clase de español cuando leemos</p> <p>2. Me agrada leer poesía en la clase de español</p> <p>3. ¿Te gusta leer?</p> <p>4. Puedo leer fácilmente y sin problemas todo tipo de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüística mente complejos</p> <p>5. Leer me sirve para:</p>	<p>1. Te parece que lo que aprendes en español te ayuda en las demás asignaturas.</p> <p>2. Lo que aprendes en español te ayuda para ser crítico de tu realidad.</p> <p>3. ¿Para resolver tus tareas y trabajos consultas enciclopedias?</p> <p>4. ¿Los libros de texto verdaderamente te sirven como consulta o sólo los utilizas cuando los solicitan tus profesores(as)?</p> <p>5. ¿Las monografías que consigues en cualquier papelería son útiles para tus trabajos y tareas?</p> <p>6. ¿Los apuntes que elaboras en tus clases verdaderamente te sirven para estudiar?</p>

CUADRO A

ALUMNOS. CATEGORÍA DE ANÁLISIS.

LOS ELEMENTOS QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN LA MATERIA DE ESPAÑOL.

RELACIÓN MAESTRO ALUMNO	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	LECTURA	IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL
<p>11. El maestro se interesa en mi aprendizaje.</p> <p>12. El maestro permite que te expreses libremente en clase.</p> <p>13. Mi participación es importante para aprender</p> <p>14. El profesor te entiende cuando planteas tus dudas.</p> <p>15. Entiendes lo que explican tus profesores.</p>	<p>8. ¿Te gusta conocer a personas por medio del diálogo espontáneo?</p> <p>9. ¿Te apropias del lenguaje que usan los personajes de moda de la televisión?</p> <p>10. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos</p> <p>11. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal</p> <p>12. ¿Encuentras limitada tu comunicación con:</p> <p>13. ¿Qué circunstancias limitan tu comunicación oral?</p> <p>14. Al hablar y contar historias normalmente...</p>	<p>9. Mi expresión escrita se ve limitada por:</p> <p>10. Cuando escribo se me dificulta enormemente :</p> <p>11. Para comunicarme es necesario conocer...</p>			<p>7. ¿Utilizas la internet para tus consultas y tareas escolares?</p> <p>8. ¿Lees textos literarios: novela, poesía, cuento, etc.?</p> <p>9. ¿Te gusta leer las revistas deportivas?</p> <p>10. Me gusta la clase de español cuando jugamos</p> <p>11. La convivencia en la clase de español es muy importante para mí</p> <p>12. Aprendo más leyendo</p> <p>13. Aprendo más viendo (películas, videos...)</p> <p>14. Aprendo más interpretando (paráfrasis)</p> <p>15. ¿Te gusta aprender haciendo las cosas, manipulando, dibujando, recortando, etc.?</p>
COMPRENSIÓN	<p>1. Al escuchar, reconozco palabras y expresiones básicas y habituales si se habla despacio</p> <p>2. Comprendo a nivel de lengua hablada textos y discursos claros sobre temas de la vida cotidiana y entiendo la idea principal de programas de radio o televisión</p> <p>3. Comprendo casi sin esforzarme todo tipo de textos y discursos de la lengua oral</p>				

CUADRO A

MAESTROS. CATEGORÍA DE ANÁLISIS.

1. LAS FORMAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DETERMINAN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA

RELACIÓN MAESTRO ALUMNO	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	LECTURA	IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL
	<p>1. ¿Es importante para Usted que los alumnos hablen correctamente?</p>	<p>2. ¿Cree Usted que los alumnos aprenden a escribir apropiadamente después de los 3 años de la educación secundaria?</p> <p>12. Los alumnos deben corregir su expresión oral y escrita bajo la dirección del Profesor.</p>	<p>3. Es importante que los alumnos memoricen las reglas ortográficas para escribir.</p> <p>4. Para que los alumnos escriban con propiedad se requiere el conocimiento del análisis de los enunciados.</p> <p>5. Es necesario atender y enseñar los pronombres, verboides, artículos y demás elementos de la gramática para favorecer la expresión oral y escrita.</p> <p>6. Para el dominio de la expresión escrita, el alumno debe de memorizar los verbos, su conjugación, en todos y cada uno de los tiempos simples y compuestos.</p> <p>14. Para que los alumnos aprendan las estructuras del idioma es indispensable su atención y silencio grupal.</p>	<p>7. El alumno debe desarrollar la Comprensión lectora atendiendo a las instrucciones dadas por el profesor.</p> <p>8. La Paráfrasis es una extraordinaria herramienta que se fomenta a partir de ejemplos dados por el maestro.</p> <p>9. En la evaluación de la lectura es necesario que el alumno no se equivoque, el número de palabras leídas, el volumen y la entonación.</p> <p>10. En literatura el alumno deberá tener presente a los autores, a las fechas y a las obras.</p> <p>11. La lectura es importante para aprender y adquirir conocimiento.</p>	<p>13. Lo primero que se debe de buscar en los alumnos es el gusto por la clase de Español, sin importar sus conocimientos lingüísticos.</p> <p>15. Señale el orden jerárquico (1º,2º,...) que Usted asigna a los siguientes ámbitos programáticos, en su práctica docente.</p> <p>Expresión oral</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Lingüística</p> <p>Apreciación literaria</p>

Anexo 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

EDAD: _____ GRUPO: _____ SEXO: _____

El propósito es explorar los elementos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje a partir de la relación que se establece entre el alumno y el maestro

Instrucción. Elige con una X entre las columnas: Siempre, Casi siempre, Algunas veces o Nunca, de acuerdo a tu percepción de las preguntas del presente cuestionario.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Me gusta todo lo relacionado con la materia de Español				
El profesor sólo imparte la clase.				
Su acción es eminentemente expositiva.				
Resuelve dudas.				
El maestro es muy detallado con los aspectos lingüísticos de la materia (verboides, núcleos verbales, los modificadores...)				
Permite preguntas.				
Sólo da órdenes.				
Los alumnos participan exponiendo.				
Hay momentos de diálogo con el profesor, ajenos a la materia de Español.				
Me siento inhibido para participar en la clase.				
El maestro me auxilia cuando no entiendo.				
El maestro me escucha cuando pregunto.				
El maestro se interesa en mi aprendizaje.				

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
El maestro permite que te expreses libremente en clase.				
Mi participación es importante para aprender				
El profesor te entiende cuando planteas tus dudas.				
Entiendes lo que explican tus profesores.				
Te gusta exponer frente a tus compañeros en clase.				
Prefieres hablar que escribir.				
Sabes las reglas ortográficas de acentuación.				
Es importante para tu vida conocer y manejar los tiempos verbales.				
En mi círculo de amigos se utilizan palabras que no son aceptadas por los adultos				
Te parece que lo que aprendes en español te ayuda en las demás asignaturas.				
Lo que aprendes en español te ayuda para ser crítico de tu realidad.				

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 2

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

EDAD: _____ GRUPO: _____ SEXO: _____

El propósito es explorar en los alumnos, los elementos cotidianos que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje del español, a partir de los hábitos de estudio y de su inclinación hacia la lectura, escritura, la expresión oral y el saber escuchar.

Instrucción. Elige con una X entre las columnas: Siempre, Casi siempre, Algunas veces o Nunca, de acuerdo a tu percepción de las preguntas del presente cuestionario.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Lees textos literarios: novela, poesía, cuento, etc.?				
¿Te gusta leer las revistas deportivas?				
La clase de español me agrada cuando escribo				
Me agrada la clase de español cuando leemos.				
La clase de español me parece interesante cuando se hacen comentarios.				
Llama mi atención el debate en la clase de español.				
Me gusta la clase de español cuando jugamos				
Me agrada leer poesía en la clase de español				
La convivencia en la clase de español es muy importante para mí				
¿Te gusta leer?				
¿Te gusta escribir?				

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Escribes por obligación?				
¿Te gusta lo que escribes por iniciativa propia?				
¿Encuentras limitada tu comunicación?				
¿Entablas fácilmente comunicación con tus compañeros de clase?				
¿Te gusta conocer a personas por medio del diálogo espontáneo?				
¿Te apropias del lenguaje que usan los personajes de moda de la televisión?				
Aprendo más escuchando				
Aprendo más leyendo				
Aprendo más viendo (películas, videos...)				
Aprendo más interpretando (paráfrasis)				
¿Te gusta aprender haciendo las cosas, manipulando, dibujando, recortando, etc.?				
Al escuchar, reconozco palabras y expresiones básicas y habituales si se habla despacio				
Comprendo a nivel de lengua hablada textos y discursos claros sobre temas de la vida cotidiana y entiendo la idea principal de programas de radio o televisión				
Comprendo casi sin esforzarme todo tipo de textos y discursos de la lengua oral				
Puedo leer fácilmente y sin problemas todo tipo de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos				
Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos				
Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal				
Puedo escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades y cartas personales muy sencillas				
Soy capaz de explicar y justificar por escrito mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato de un libro o película				

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ANEXO 3

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

EDAD: _____ GRUPO: _____ SEXO: _____

Propósito. Investigar las formas en que los alumnos interactúan para el desarrollo de su comunicación.

Instrucciones. Lee y contesta lo que se te pide en cada cuestión, donde sea necesario puedes seleccionar más de una respuesta, coloca una X en el espacio elegido.

1.- ¿Qué actividades te gustaría realizar en la clase de Español?	
a) Escribir	
b) Leer libros	
c) Comentar.	
d) Debatir	
e) Jugar	
f) Leer poesía	
g) Convivir	

2.- ¿Escribes?	
a) Por gusto personal	
b) Por obligación.	

3. ¿Qué escribes?	
Tareas	
Cartas	
Correos electrónicos	
Recados	
Canciones	
Poemas	
Insultos	

4.- ¿Qué circunstancias limitan tu comunicación oral?	
a) Inseguridad	
b) No tener tema de conversación.	
c) La burla de los demás.	
d) ¿Te callan?	
e) Temor al ridículo	
f) Falta de vocabulario	
g) Por la descalificación de mis maestros.	
h) Por el regaño de mis padres.	
i) No soy entendido por los demás	
j) Los adultos no tienen sentido de humor.	
k) Ninguna circunstancia limita mi comunicación oral	

5.- ¿Encuentras limitada tu comunicación con:		
	SI	NO
a) Maestros		
b) Papás		
c) Autoridades		
d) Amigos		
e) Hermanos		

6.- Mi expresión escrita se ve limitada por:	
a) La descalificación de mis maestros	
b) La burla de mis compañeros.	
c) Por mis faltas de ortografía.	
d) Me faltan temas para escribir.	
e) Nunca he escrito nada que me dé satisfacción.	
f) Mi expresión escrita no se ve limitada por nada.	

7.- Cuando escribo se me dificulta enormemente :		
	SI	NO
a) La estructura coherente en párrafos		
b) La distribución de las ideas.		
c) La puntuación.		
d) La ortografía.		
e) los tiempos verbales		
f) El uso de las palabras homófonas.		
g) Reconocer la diferencia de la función gramatical de las palabras con acento diacrítico.		
h) No se me dificulta escribir.		

8.- Al hablar y contar historias normalmente:		
	SI	NO
a) Uso correctamente los tiempos verbales.		
b) Pronuncio y entono de forma clara.		
c) Me gusta que me escuchen mis amigos.		
d) Me gusta que me escuchen mis padres.		
e) Me gusta que me escuchen mis maestros		
d) Me pierdo con frecuencia y se me olvidan mis ideas.		

9.- Me considero una persona:		
	SI	NO
a) Segura, sobre todo al hablar.		
b) Sensible a la crítica.		
c) Que lee con frecuencia.		
d) Que se interesa por las noticias.		
e) Con la cualidad para dejar claras sus ideas por escrito.		

10.- Para comunicarme es necesario conocer:		
	SI	NO
a) Las oraciones yuxtapuestas.		
b) Las oraciones subordinadas		
c) Las oraciones coordinadas.		
d) El uso correcto del gerundio.		

11.- Leer me sirve para:	
a) Despertar mi imaginación.	
b) Aumentar mi vocabulario.	
c) Tener temas de conversación.	
d) Para escribir mejor	
e) Para mejorar mi ortografía.	
f) Para hablar mejor.	
g) Para ser más crítico.	
h) Para ser más reflexivo	

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

SEXO: _____ Grado que atiende: _____ Años de servicio:

Objetivo: Explorar las concepciones que tienen los profesores de la enseñanza de la materia de español con relación al programa oficial.

INSTRUCCIONES: Marca con una cruz (X) la opción que refleje tu postura ante el reactivo presentado.

1. ¿Es importante para Usted que los alumnos hablen correctamente?

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

2. ¿Cree Usted que los alumnos aprenden a escribir apropiadamente después de de los 3 años de la educación secundaria?

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

3. Es importante que los alumnos memoricen las reglas ortográficas para escribir.

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

4. Para que los alumnos escriban con propiedad se requiere el conocimiento del análisis de los enunciados.

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

5. Es necesario atender y enseñar los pronombres, verboides, artículos y demás elementos de la gramática para favorecer la expresión oral y escrita.

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

6. Para el dominio de la expresión escrita, el alumno debe de memorizar los verbos, su conjugación, en todos y cada uno de los tiempos simples y compuestos.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

7. El alumno debe desarrollar la comprensión lectora atendiendo a las instrucciones dadas por el profesor.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

8. La paráfrasis es una extraordinaria herramienta que se fomenta a partir de ejemplos dados por el maestro.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

9. En la evaluación de la lectura es necesario que el alumno no se equivoque, el número de palabras leídas, el volumen y la entonación.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

10. En literatura el alumno deberá tener presente a los autores, a las fechas y a las obras.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

11. La lectura es importante para aprender y adquirir conocimiento.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

12. Los alumnos deben corregir su expresión oral y escrita bajo la dirección del Profesor.

-) DE ACUERDO
-) PARCIALMENTE DE ACUERDO
-) EN DESACUERDO

13. Lo primero que se debe de buscar en los alumnos es el gusto por la clase de Español, sin importar sus conocimientos lingüísticos.

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

14. Para que los alumnos aprendan las estructuras del idioma es indispensable su atención y silencio grupal.

- DE ACUERDO
- PARCIALMENTE DE ACUERDO
- EN DESACUERDO

15. Señale el orden jerárquico (1º,2º,...) que Usted asigna a los siguientes ámbitos programáticos, en su práctica docente.

_____ Expresión oral

_____ Expresión escrita

_____ Lingüística

_____ Apreciación literaria

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ANEXO 5

CUESTIONARIO 2 PARA PROFESORES

Estimado profesor el presente cuestionario pretende establecer las formas cotidianas de trabajo al interior del aula, para relacionar el enfoque (comunicativo-funcional) con la práctica.

Le solicito una respuesta simple sin que esto signifique un examen ni una crítica, sólo es una semblanza de lo que cotidianamente ocurre en los salones.

1. ¿Cómo trabajo la expresión oral?
2. ¿Cómo trabajo la expresión escrita?
3. ¿Cómo trabajo la reflexión sobre la lengua (lingüística y ortografía)?
4. ¿Cómo trabajo la lectura?

INSTRUCCIÓN: Responde de forma abierta y sencilla las preguntas que se te presentan en este breve cuestionario.

1. ¿Tienes correo electrónico?
2. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿conversas con tus conocidos por este medio?
3. ¿Es un instrumento ajeno a tu realidad?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 6

Lista de Cotejo

Propósito: Encontrar en la práctica académica de los profesores, los aspectos didácticos que determinan el escenario de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, sólo con el interés de conocer cómo se desarrollan las clases de ésta área.

Expresión oral	Sí	No
El profesor indica cuando podemos hablar y sobre qué tema debemos hacerlo.	X	X
Los alumnos decidimos cuando y sobre qué tema hablar.		
Encuentro muy difícil comunicarme frente al grupo	X	
El profesor las más de las veces corrige mi comunicación oral	X	
Soy un participante obligado en clase	X	
Confío en mi capacidad para exponer mis comentarios		X
Las actividades que realizo en la clase me han servido para hacer más eficiente mi comunicación con los demás.		X
Me da miedo hablar en público.	X	
En mi casa platico con mis papás	X	
Permanezco callado porque se me dificulta hablar	X	
Expresión escrita	Sí	No
Comunico con claridad y precisión mis ideas por escrito		X
Las actividades de la clase de español me han ayudado para expresarme mejor por escrito.		X
Me da vergüenza de que lean o escuchen lo que escribo	X	
El profesor me ha enseñado cómo escribir		X
El profesor me pide que escriba pero no sé como	X	
Tu maestro es ejemplo de cómo se debe de escribir.		X

RELACIÓN MAESTRO ALUMNO	Sí	No
El profesor es tolerante con mis equivocaciones.		X
Existe una tendencia predominante por parte del profesor a juzgar, a aprobar o desaprobar conductas académicas de los alumnos continuamente	X	
La relación profesor-alumno es muy rígida y nos hace sentir ignorantes.	X	
El profesor está dispuesto al diálogo espontáneo.		X
El profesor indaga mis conocimientos antes de iniciar un tema		X
COMPRENSIÓN LECTORA	Sí	No
Me siento obligado a investigar o leer temas que no son interesantes	X	
Soy capaz de localizar las ideas principales en un texto.		X
Puedo organizar y sintetizar la información de un texto		X
Con frecuencia el vocabulario me impide entender lo que leo	X	