UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095, D.F. AZCAPOTZALCO

DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

LIDIA ELENA ORTEGA PASCACIO

México, D.F. 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095, D.F. AZCAPOTZALCO

DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

PROYECTO DE INNOVACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, PLAN 94.

P R E S E N T A :
LIDIA ELENA ORTEGA PASCACIO

México, D.F. 2002.

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D.F., a 9 de febrero de 2002.

C. PROFRA.
LIDIA ELENA ORTEGA PASCACIO
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Didáctica constructivista para el desarrollo de la competencia comunicativa". Opción: Proyecto de Innovación** a propuesta del asesor **C. Profr. Manuel Quiles Cruz,** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D. F. AZCAPOTZALCO

PROFR. LEONARDO CEJA ÁVALOS
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 095

c.c.p. Asesor
LCA/meof*

D E D I C A T O R I A S

A los seres queridos, entre muchos que han modelado en mí
el espíritu de volición que me caracteriza:

A mi madre LIDIA FLOR, con profunda admiración y amor correspondidos.

A mi abuelita NAY, por ser amorosa forjadora de mi historia

A mi sobrino RICARDO ALFREDO, por existir.

A DAVID OSCAR, por el apoyo técnico y
brindar la ilusión de la esperanza.

A ISMAEL, por compartir su acervo.

Al MAESTRO MANUEL ZAVALETA SANTAMARÍA, por su cariño
y entrega a la docencia.

Al PROFESOR MANUEL QUILES CRUZ, por el apoyo brindado
en la asesoría del presente proyecto.

A la multitud de apreciados amigos y colegas,
cuyos efectivos y variados consejos me han ayudado.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN 7
CAPÍTULO I: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO..... 9
- Diagnóstico Pedagógico. 9

CAPÍTULO II: EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DEL ESPAÑOL. 32
- El Enfoque Comunicativo y Funcional del Español. ... 32

CAPÍTULO III: LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA..... 84
- Ubicación del Proyecto. 84
- Objetivo General. 93
- Objetivos Específicos. 93
- Elaboración de la Alternativa. 94
- Plan de Trabajo. 100

Estrategias Didácticas:..... 101
- Primera Etapa: 101
  - Vamos a platicar. 102
  - Periódico. 104
  - Quieren ver los ciegos. 107
  - ¡Qué te cuento!..... 110
  - Semáforo. 112
- Segunda Etapa:..... 114
  - Juega con tu poema. 115
  - ¿Por qué?. 118
  - Tu primero. 121
  - ¡Ahí vienen los gorrones!. 123
  - Estrategia para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas a través del Género Epistolar. 125

CAPÍTULO IV: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA. 136
- Evaluación de la Alternativa Pedagógica del Proyecto de Innovación. 136
- Proceso de Evaluación. 137
- Resultados, Análisis y Aplicación del Proyecto de Innovación. 138
- Primera Etapa: 138
  - Vamos a platicar. 138
  - Periódico. 141
  - Quieren ver los ciegos. 143
  - ¡Qué te cuento! 144
  - Semáforo. 145
- Segunda Etapa: 147
  - Juega con tu poema. 147
  - ¿Por qué?. 149
  - Tu primero. 151
  - ¡Ahí vienen los gorrones!. 153
  - Estrategia para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas a través del Género Epistolar. 154

CONCLUSIONES. 162
CITAS BIBLIOGRÁFICAS. 163
BIBLIOGRAFÍA. 166
ANEXOS: 170
- Instrumento para conocer las Condiciones Generales de los Alumnos de la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México. 171
- Estadística General del Instrumento para conocer las Condiciones Generales de los Alumnos de la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México. 186

INTRODUCCIÓN

En el inicio del Siglo XXI, la ciencia sondea lo insólito y la tecnología se funde con la ficción. Este panorama, además de requerir una basta cultura y una dinámica en los quehaceres cotidianos, exige una comunicación eficaz en todos sus órdenes; y es la escuela quien tiene la encomienda de formar individuos que respondan a las necesidades del contexto actual.

El presente Proyecto de Innovación Docente, expone una alternativa pedagógica que ofrece una "Didáctica Constructivista para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa"; con el fin de solventar la problemática inmersa en los alumnos que cursan el primer grado de Bachillerato Propedeútico Estatal en la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México, en el turno matutino, al no contar con los elementos lingüísticos necesarios que les permitan desarrollar y consolidar una comunicación eficiente y eficaz.

La alternativa pedagógica de solución consiste en que los alumnos de bachiller logren la obtención y uso de una gramática adecuada al nivel educativo y cultural que poseen, que les permita desarrollar procedimientos, normas y estrategias para emitir y recibir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente.

El capitulo I, presenta el diagnóstico pedagógico que muestra el contexto actual del grupo de alumnos de bachillerato en el que se aplicó la alternativa pedagógica.

El capítulo II, exhibe el marco teórico del enfoque comunicativo y funcional del español, que sustenta las estrategias didácticas constructivistas que conforman a la alternativa pedagógica propuesta.

El capítulo III, ofrece la Alternativa Pedagógica, mediante un Proyecto de Innovación de Acción Docente, que denota los objetivos general y específicos, la elaboración de la alternativa pedagógica, el plan de trabajo y describe cada una de las estrategias didácticas constructivistas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El Capítulo IV, contiene el análisis de la aplicación y evaluación de la alternativa pedagógica del Proyecto de Innovación.

A continuación, se despliegan las conclusiones obtenidas en el presente proyecto.

CAPÍTULO I
DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

En cierto modo, todos los grandes pueblos de la antigüedad se parecen en las líneas generales de su historia, ya que desde el inicio de los tiempos, el hombre ha reproducido su cultura al transmitirla de generación en generación, así, el cúmulo de conocimientos han forjado grandes civilizaciones. Una sociedad moderna, desarrollada, se caracteriza fundamentalmente por el rendimiento de las unidades o instituciones que la integran –políticas, educativas, económicas, científicas, etc.- y de los hombres que realizan las actividades que ellas implican. Ese rendimiento está condicionado en buena medida por el de los sistemas educativos, dada la responsabilidad que éstos asumen en la preparación de los futuros profesionales y ciudadanos.

La evaluación del rendimiento de la educación y el incremento de su eficacia constituyen hoy los dos objetivos de la más alta prioridad en todos los países. La justificación de ello es obvia: la educación como derecho humano y a la par, como formación de recursos humanos, tiene un valor decisivo en el plano ético y en el desarrollo económico y social. A ello se le agrega el hecho de que los sistemas educativos, son hoy por hoy, un punto medular del desarrollo potencial económico mundial, debido al número de personas que afectan y por el volumen de los recursos que son destinados para tal fin.

Una de las características esenciales de nuestra sociedad contemporánea es la extraordinaria rapidez de sus cambios. En el siglo XX, la humanidad ha presenciado una vertiginosa evolución científico-tecnológica, que ha dado pie al macrodesarrollo de los países dotados económicamente, hecho que ha permitido la creación de bloques de naciones relacionadas por intereses comunes, que han marcado la pauta actual del sistema político-económico que rige hoy al mundo, denominado neoliberalismo.

En relación a la posición geográfica en la que se encuentra la República Mexicana y por la evidente cercanía con la mayor potencia económica mundial, se ha visto en la necesidad de apegarse a una propuesta económica-política neoliberal, limitada por las abismales diferencias que existen entre los países que forman América del Norte (Canadá, Estados Unidos de Norte América y Los Estados Unidos Mexicanos), por lo que se generó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) pretendiendo alcanzar un equilibrio de fuerzas entre los países que lo integran, hecho que hasta hoy día no ha podido ser posible, debido a diversos factores, como son: la falta de una tecnología de punta y, un sostén económico suficiente para mantener los ritmos de inversión y crecimiento no sólo de las empresas, sino del país mismo, entre otros aspectos que ponen en desventaja a México con respecto a los otros países.

La globalización económica mundial, ha generado la conformación de diversos bloques de países unidos por tratados económicos, (similares al TLC) que a su vez se interrelacionan, creando una red de intereses compartidos que imposibilitan la independencia total de las naciones para administrar los recursos de cualquier índole que poseen. Así la política mundial se unifica y entrelaza generando organizaciones mundiales (como el Banco Mundial por ejemplo) que marcan la pauta de avance, estabilidad o retroceso de todas las naciones.

Por otra parte, la experiencia internacional señala que una escolaridad adicional, impulsa la capacidad productiva de la sociedad; fortalece sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas; contribuye decisivamente a consolidar la unidad nacional y la cohesión social; promueve una más objetiva distribución del ingreso al generar niveles más altos de empleo bien remunerado y elevar los niveles de bienestar, mejora las condiciones de alimentación y salud, fomenta la conciencia y el respeto a los derechos humanos y la protección del medio ambiente; facilita la adaptación social al cambio tecnológico y difunde en la

sociedad actitudes cívicas basadas en la tolerancia, el diálogo y la solidaridad.

En la historia de México, la educación siempre ha pugnado por apoyar a las grandes transformaciones y; en particular en nuestro siglo, cada avance social ha ido acompañado de impulsos a las tareas educativas, extendiendo sus beneficios y ensanchando así nuestros horizontes. México vive hoy una honda transformación que exige dedicar atención cada vez más creciente a la educación.

Una preocupación principal de las grandes luchas sociales ha sido lograr el aumento paulatino de la escolaridad necesaria y obligatoria. Son los individuos que integran una sociedad quienes deben analizar el contexto que les circunda, a fin de adecuar su actuar presente y futuro según las necesidades que imperen.

Los Estados Unidos Mexicanos o República Federal de América del Norte, limita al Norte con los E.U., al este con el Océano Atlántico (Golfo de México y Mar Caribe), por el sureste con Guatemala y Belice y por el oriente con el Océano Pacífico. México cuenta con un territorio continental que mide 1,972,546 Km^2., la división política mexicana está compuesta por 31 estados y un Distrito Federal.

En la República Mexicana la población joven (15 a 29 años) a aumentado aceleradamente, según el INEGI, pasó de más de 12 millones en 1970 a casi 30 en el 2000, de los cuales en 1997 el 37.2% lo constituyen jóvenes de 15 a 19 años que presentan características, tales como: 2.2% no tienen instrucción alguna, casi dos terceras partes tienen escolaridad básica y sólo la cuarta parte estudia o terminó la educación media, de este último grupo 14% participa en una carrera técnico profesional y el resto cursa bachillerato. Sólo el 2.5% de jóvenes de 15 a 19 años está incorporado a la educación superior.

La situación actual en materia educativa y las condiciones demográficas, políticas y económicas de México, demandan un gran proyecto nacional a favor de la educación. Un proyecto en el cual participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, y mediante el cual se resuelvan los inaceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional.

En el actual sexenio, el Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Lic. Vicente Fox Quezada, presentó el "Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006", que nombra las acciones y metas propuestas a cumplir en su periodo lectivo. En el rubro educativo, y en específico para el nivel medio superior, señala lo siguiente:

"Abrir oportunidades en el nivel medio superior y superior para alcanzar coberturas más próximas a las de nuestros principales socios comerciales. (...) La educación media superior se ofrece por una amplia gama de instituciones, desde las preparatorias, colegios de bachilleres, colegios de educación profesional técnica hasta las que ofrecen modalidades bivalentes. Proporcionalmente sólo se atiende a la quinta parte de la población que se mueve en el grupo etario de 15 a 19 años y que por ende debería tener acceso a la formación media superior. Las causas de esta lamentable condición son, entre otras, la baja capacidad para ampliar estratégicamente la cobertura; la modificación vertiginosa de la pirámide poblacional en los rangos de los15 a los 24 años; la alta preferencia por parte de los jóvenes y de sus familias para ingresar mayoritariamente a los estudios de preparatoria; y las crisis económicas que han limitado ostensiblemente el acceso a este nivel. (...) se debe recordar que casi ocho de cada diez jóvenes no logran ingresar todavía a los estudios de nivel medio superior. (...) La formación de quienes imparten cátedras en las instituciones y planteles de educación media superior, reclama de una constante actualización; por su parte, la deserción y el rezago escolar demandan una decidida atención para trabajar en torno a los factores socioeconómicos de incidencia, así como en aspectos de orientación

vocacional, pues ésta contribuye a orientar la demanda a favor de una mayor calidad educativa".

El Estado de México constituye una entidad de contrastes sociales y una identidad multicultural derivada de la heterogeneidad poblacional, así como por la distribución de la misma; fundamentalmente por las amplias zonas conurbadas y rurales, las cuales difieren en cuanto a la densidad y agrupamientos sociales; acentuadas por la diversidad de procedencia de muchos de estos grupos, así como por la complejidad de las interacciones que desarrollan, especialmente, por el contacto con la metrópoli que representa la Ciudad de México y la llamada Corona de ciudades que la rodean (constituida por Cuernavaca, Puebla, Tlaxcala, Pachuca, Querétaro, y Toluca) como por el nivel de desarrollo industrial, comercial, de servicios, medios de comunicación, etc., que observa la región.

Tal complejo social ha dado lugar a un creciente sector juvenil demandante de educación media superior, que incluye entre sus intereses las expectativas por realizar estudios profesionales, en tal sentido, el Bachillerato General Estatal con 149 escuelas se ha constituido de 1981 a la fecha en la opción de mayor absorción de matrícula con relación al sector autónomo, federal y particular; lo que implica que los grupos sean numerosos (50 alumnos promedio), lo que se traduce en un incremento en la carga cotidiana de su práctica docente, obligándole a buscar una convergencia entre la serie de posiciones teórico-metodológicas y estrategias didácticas y, el contexto que envuelve a los alumnos, a fin de lograr una pedagogía adecuada para los jóvenes bachilleres mexiquenses.

El Poder Ejecutivo del Estado, ha dado a conocer el "Plan Maestro", brindando así las bases y líneas de trabajo para el Bachillerato General en el lapso comprendido entre los años 2001 a 2005, que regirá a las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México. Dicho plan se configura en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y del Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005.

El Plan Maestro tiene como propósito la transformación cualitativa del bachillerato general, así como de sus componentes y procesos, a partir de la reflexión de la experiencia generada en las últimas dos décadas como de los niveles de calidad académica deseable en nuestro tiempo en el marco de las condiciones contextuales locales, regionales y nacionales.

El Bachillerato tiene como propósito ofrecer al estudiante una formación básica integral, que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias, para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, así como la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que me permitan sintetizar los procesos mentales alcanzados para entender su entorno, conformándose en un actor crítico y constructivo de la sociedad en la que se desenvuelve, el contexto social debe sugerir las características del perfil básico del bachiller que desea promover, así como la delimitación conceptual de las competencias académicas que se plantean, con la idea de contribuir a la redefinición del sistema de educación media superior.

El nivel medio superior presenta una serie de rezagos que interfieren en el funcionamiento y logro de metas propuestas un ejemplo de ello es la inexistencia de una institución formadora de docentes para el nivel; lo anterior se constata al recordar que la Normal Superior prepara a docentes especializados en asignaturas a nivel secundaria, lo que ocasiona que éstos al impartir cátedras en el nivel medio superior, a pesar de contar con los elementos teórico-metodológicos que dictan la pedagogía carecen de la profundidad y extensión de conocimientos de la asignatura; los profesores que no son normalistas, pero que son licenciados en las especialidades correspondientes a las cátedras que imparten presentan una situación inversa a la antes mencionada. Hecho que nos lleva a reflexionar en las implicaciones que tiene la falta insoslayable de formadores de docentes adecuados para las necesidades del nivel. Otro de los elementos que funciona como causal del rezago en el nivel es el modelo que tiene la construcción de los planteles de las preparatorias oficiales del Estado de México las cuales se asemejan a las de las escuelas secundarias situación que por el desarrollo argonómico y biológico estructural de los alumnos, limitando el adecuado desarrollo educativo.

Entre los fundamentos legales del Bachillerato se encuentran los siguientes:

a) Artículo 3º Constitucional.
b) Ley General de Educación.
c) Ley de Educación del Estado de México: Artículos 41, 42, 49, 50, 51, 52 y 53.
d) Reglamento para el Otorgamiento de Revalidación y Equivalencia de Estudios: Artículos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, y 31.
e) Bases Instructivas para Instituciones de Educación Media Superior del Subsistema Educativo Estatal.
f) Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal.

La distribución de la población estudiantil que desea proseguir sus estudios al término del nivel educativo básico, realiza el examen de ingreso a bachillerato en el Distrito Federal y la zona metropolitana, que le brindará la ubicación de su matrícula en alguna de las instituciones educativas de dicho nivel.

El resumen publicado en el periódico “La Jornada” el 7 de diciembre de 2000, puede comprenderse al revisar el informe de un estudio sobre los cinco años (1996-2000) del examen de ingreso a bachillerato en el Distrito Federal y la zona metropolitana realizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) que plantea:

a) Que las asignaturas más difíciles para los jóvenes que cada año presentan el examen de ingreso a bachillerato son las de Matemáticas, Física e Historia, entre otras.
b) Dicho estudio revela que las preguntas complicadas del examen son respondidas sólo por el 33% de los solicitantes, mientras que las fáciles son resueltas por el 67%. (Existe la observación que la limitación en la competencia comunicativa influye en los desempeños de comprensión para resolver los cuestionamientos del examen).
c) Entre los factores que influyen en el nivel de desempeño de los jóvenes en el examen son: la escolaridad y ocupación de los padres, el promedio de

secundaria, los ingresos económicos familiares, el tipo de institución de procedencia, el tiempo destinado al estudio, la aspiración a estudios profesionales y el número de hermanos.

d) Por otra parte, menor importancia representa – para el desempeño en el examen – los antecedentes de reprobación del alumno, el hecho de trabajar o no y el género.

En la zona metropolitana del Distrito Federal, el concurso de ingreso de alumnos procedentes del Estado de México al nivel medio superior en el año 2000, presentó los siguientes resultados: Una apreciación inicial de los datos permite identificar que más del 80% de alumnos procedentes de la entidad resuelven más del 62% de reactivos del examen de ingreso al bachillerato; lo cual es satisfactorio pero sugiere la necesidad de fortalecer los niveles de calidad de los procesos de formación desarrollados en sus escuelas preparatorias.

Es oportuno recuperar la serie de hallazgos realizados por la "Encuesta Nacional de Juventud 2000" aplicada por el Instituto Nacional de la Juventud y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática; la cual registra algunas de las principales concepciones, prácticas y actitudes de los jóvenes (12 a 29 años de edad) en torno a la familia, la escuela, la sexualidad y el trabajo:

a) La época en la que el joven se emancipaba de los padres, quedó atrás; la realidad económica se impone a sus aspiraciones de independencia; por lo tanto, muchos viven en el hogar paterno.
b) Crece la incredulidad de los jóvenes ante las instituciones; confían más en la Iglesia (34%), la Familia (34.6%) y el Gobierno (10.8%); que en los Medios de Comunicación (4%), **la Escuela (3.6%)**, el Ejército (2.9%), los Sindicatos (1.8%), las Agrupaciones Ciudadanas (1.6%), los Partidos Políticos (0.9%) y el Congreso (0.8%).
c) La mitad ya no estudia y quienes trabajan lo hacen durante largas jornadas y con bajos salarios; sin embargo, más del 70% desea continuar sus estudios.

d) Las reglas de convivencia son muy distintas de las que los padres debieron respetar; tener novio, salir de casa con amigos, llegar tarde a casa o vestirse con libertad de gustos, entre otras, son situaciones normales para la generación del 2000.
e) Entre las prohibiciones más importantes destacan; el uso de tatuajes, usar aretes (hombres), beber alcohol y fumar.
f) Otras características de los jóvenes de fin de milenio son; la confianza en la madre y no en el padre, ser guadalupanos, creer en el alma, en los milagros y en el pecado; el gusto por el rock y la onda grupera, ser enamorados pero monógamos, uso del condón y dispositivo intrauterino.

A nivel general, los datos anteriores muestran datos oficiales que contextualizan a la población estudiantil que cursa el bachillerato en instituciones del Estado de México.

En estos momentos, el estado cuenta con jóvenes con diversidad de procedencias sociales, culturales, académicas e institucionales; por lo tanto, el estudiante de primer ingreso es un sujeto que procurará generar estrategias de nivelación académica; cabe reconocer, que es ante todo, la recepción de un alumno con competencias académicas diferenciales.

En la visión de la Subdirección de Bachillerato, una competencia académica es la apropiación que el sujeto hace del objeto. Asimismo, la concibe como la matriz del proceso educativo, capaz de comprometer todos los niveles del aprendizaje y sintetizar de manera creativa todas las dimensiones o aspectos de la acción del sujeto – saber, ser, hacer y convivir –Sin embargo, la noción de competencia académica al igual que otras propuestas didácticas son susceptibles de varias interpretaciones, en algunos planteamientos curriculares estas competencias simplemente sustituyeron los objetivos terminales en la lógica lineal acumulativa. En algunas otras, las competencias se refieren al desempeño eficaz (saber hacer bien o capacidad demostrada de hacer) del rol en el campo de trabajo. Por lo tanto, las competencias académicas requieren ser configuradas desde una perspectiva teórica capaz de dimensionarlas

filosóficamente; de tal manera que articule y movilice los organizadores mínimos de un contenido: conocimientos, habilidades y actitudes.

La competencia comunicativa se refiere a la obtención y uso de una gramática adecuada al nivel educativo y cultural del individuo, que le permita desarrollar procedimientos, normas y estrategias para emitir y recibir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente. En el caso particular del Area de Comunicación y Lenguaje, tiene como propósito que el alumno llegue a expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, así como aplicar técnicas de aplicación que lo capaciten para el autoaprendizaje.

El municipio de Atizapán de Zaragoza del Estado de México, es donde sita la Preparatoria Oficial Nº 64, sede de la implementación del presente Proyecto de innovación.

Atizapán de Zaragoza, limita al Norte con Villa Nicolás Romero y Cuautitlán Izcalli; al Sur con Naucalpan de Juárez; al Oriente con Tlalnepantla de Baz y al Poniente con Isidro Fabela y Jilotzingo.

Su superficie aproximada es de 94.83 kilómetros cuadrados y lo conforman 4 pueblos, 5 Ranchos, 117 Colonias, 83 Fraccionamientos habitacionales, 2 Zonas industriales, 6 Ejidos, 3 Ampliaciones Ejidales y la Ciudad de López Mateos, Cabecera Municipal.

Atizapán de Zaragoza forma parte de los 17 municipios conurbados del Valle de Cuautitlán Texcoco, zona que ha tenido un acelerado proceso de urbanización en las últimas décadas; sin embargo, el contraste con su periferia semiurbanizada es evidente. Asimismo, está integrado a la segunda región económica del Estado de México, con cabecera en Tlalnepantla. Para la mejor atención de sus asuntos administrativos políticos, Atizapán de Zaragoza se divide en siete delegaciones.

El área donde se asienta el municipio corresponde al segundo sistema orográfico del Estado de México, esto es, al sistema que se encuentra situado en la entidad y los límites occidentales del Distrito Federal y que se cuenta a partir de la notable elevación conocida como Cerro de la Bufa.

La parte oriente de nuestro municipio está ocupada por diferentes asentamientos humanos, lo que ha traído la transformación económica casi total, ya que en donde había cerros y valles poblados por especies vegetales y animales, hoy existen casas habitación o plantas industriales que integran colonias y fraccionamientos.

En épocas anteriores el municipio tenía extensiones dedicadas a la agricultura y ganadería, que constituían una fuente importante de recursos. De enormes sembradíos de maguey, maíz, frijol, alfalfa y grandes extensiones de bosques de encinos, cedros y nogales, en la actualidad sólo queda una pequeña porción del territorio cubierta por ellos; debido entre otras cosas al exagerado desarrollo urbano y a la intensa explotación forestal de que fueron objeto en épocas pasadas. La actividad ganadera está agonizante en el territorio. Atizapán ha sufrido con los años un continuo ataque ecológico, los ríos han quedado convertidos en drenaje de aguas negras. Es indispensable frenar su deterioro y promover una estructura que rescate los recursos naturales con la participación de todos los ciudadanos, desarrollando una nueva cultura ecológica.

Oficialmente, en Atizapán de Zaragoza habitan más de 600 mil personas, sin embargo, cuenta aproximadamente con 200 mil que integran la llamada “población flotante”; está constituida principalmente por personas de provincia y capitalinos que se asentaron en la Ciudad de México con la esperanza de contar con mayores oportunidades de desarrollo y que al no encontrarlas decidieron emigrar a la zona conurbada, especialmente Atizapán, Naucalpan y Tlalnepantla.

Entre las festividades que los habitantes celebran con mayor regocijo están las tradicionales “Fiestas de Mayo” que se festejan con bailes, feria popular, juegos pirotécnicos y callejonadas. En sus respectivas comunidades la gente lleva a

cabo las festividades a su Santo Patrono, destacado en el mes de agosto, el día del Divino Redentor de Calacoaya, a San Mateo en Tecoloapan y el 4 de octubre a San Francisco de Asís, así como las fiestas cívicas del 15 de septiembre y 20 de noviembre con sus acostumbrados desfiles.

La escuela Preparatoria No. 64 sita en la calle de San Luis Potosí s/n en la Colonia México Nuevo, municipio de Atizapán de Zaragoza en el Estado de México; perteneciente a la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La cercanía del plantel a la Normal de Atizapán, a un CONALEP, y a escuelas de nivel Básico le hacen una zona escolar muy concurrida. La iglesia de la Colonia México Nuevo colinda en la parte izquierda del plantel superior y el mercado municipal al lado derecho del mismo le brindan un tránsito pesado.

La zona conurbada es un hito de la gran metrópoli, cuenta con todos los servicios, el transporte es fluido, pues la carretera Atizapán — Lechería — Toluca se encuentra a 5 minutos del plantel. El transporte público permite llegar a las estaciones del Transporte Colectivo Metro tales como: Toreo, Rosario, Tacuba, Popotla, Observatorio, Hidalgo y Chapultepec.

La escuela Preparatoria No. 64 perteneciente al Gobierno del Estado, brinda un Bachillerato Propedéutico que tiene por propósito dar al alumno la formación científica, técnica y humanística necesaria en su integración a una sociedad en constante transformación.

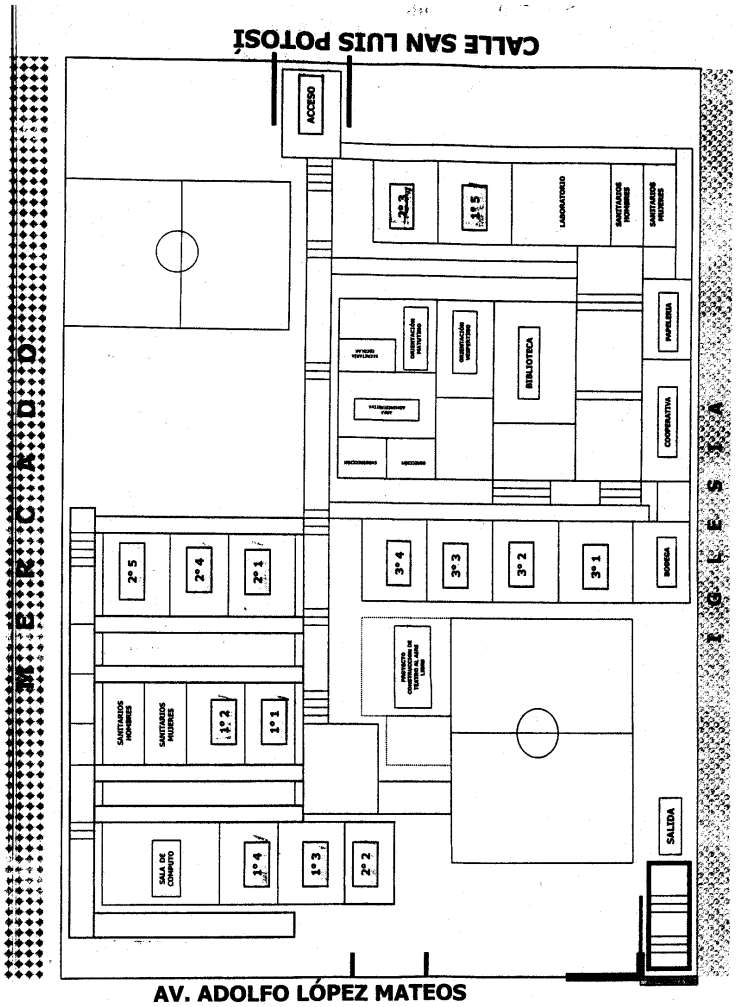
El plantel se ubica en una zona de status social y económico bajo, sí bien las construcciones de las casas son de concreto, no son fraccionamientos los que le colindan.

La escuela Preparatoria No. 64, es de reciente creación (11 años) por lo que la construcción de sus instalaciones aún no ha sido concluida, cuenta con un 90% de su total terminado, debido a problemas económicos, ya que el presupuesto destinado ha sido rebasado, por el aumento de precios en los materiales de

construcción, por lo que la Sociedad de Padres de Familia se han tenido que dar a la tarea de destinar fondos a dicho fin.

El municipio destinó un terreno de 2,200 m^2 aproximadamente, donde el Gobierno del Estado tiene el proyecto de construir un plantel adecuado a las necesidades educativas del bachillerato.

La escuela consta de: 7 edificios de una planta que albergan 15 aulas, un laboratorio, un centro de cómputo, sanitarios, biblioteca, oficinas administrativas, sala de maestros, centro de copiado y dos cafeterías escolares. Las áreas verdes son extensas y cuentan con dos canchas deportivas. (ver esquema).



El personal docente que labora en la institución en el turno matutino consta de 42 personas, de las cuales 30 son universitarios y 12 normalistas. Lo anterior se traduce en la observación de que los docentes, tienen el conocimiento del área, la inquietud e interés de impartirla pero carecen de preparación pedagógica para tal efecto.

La escuela cuenta con una población de 634 alumnos, divididos en 3 grados; constituyéndose un total de catorce grupos, donde, cinco son de primero, cinco de segundo y cuatro de tercero. El alumnado está distribuido de tal manera que 256 cursan el primero, 210 el segundo y 168 el tercero.

Este proyecto de innovación pedagógica, se centra en la población que cursa el primer grado de preparatoria en el grupo II con un universo de 50 alumnos, que representan el 100% de la población del proyecto.

La edad de la población presenta un rango de edad 14 a 18 años, las características de la etapa adolescente son evidentes. El porcentaje de la población de sexo femenino es mayor (60%) que la de sexo masculino (40%).

El promedio general del grupo que obtuvo al egresar de secundaria es de 7.7; lo que refleja dificultad en áreas básicas, donde la competencia comunicativa es imprescindible para la obtención del aprendizaje, debido a que para tal fin se manejan la expresión oral (explicación del tema y aclaración de dudas, entre otras) y la escrita (lectura y redacción de resúmenes, etc.).

Para llegar a este diagnóstico, se aplicó al grupo un Instrumento para conocer las Condiciones Generales de los Alumnos de la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México (encuesta, ver Anexo I), y se realizaron diversas actividades complementarias, a fin de lograr un conocimiento más profundo de la problemática que presentan los alumnos, tales acciones fueron:

- Exposición ante el grupo de problemática a fin de concientizar al alumno y obtener su cooperación al participar activamente en el proyecto.

- Entrevistas libres y dirigidas con alumnos para conocer su interés ante la problemática y cómo la proyectan al hablar. Se recogieron opiniones y sugerencias.

- Se realizaron diversas dinámicas grupales donde la comunicación oral y escrita fue el factor principal.

- Se realizaron diversas lecturas con distintas técnicas para saber su capacidad en la lectura y la comprensión de la misma.

En la exposición del proyecto ante el grupo, se notó que los alumnos veían reflejada su situación ante la problemática, aceptando el hecho. Sin prometer ningún estímulo evaluatorio, ya conscientes de que su limitación comunicativa existe, a base de una lluvia de ideas se aportaron y discutieron algunas causas del problema, concluyéndose en: 1) La sociedad en general tiene ese problema y lo fomenta, por ejemplo con mensajes de doble sentido aun en los medios de comunicación; 2) La sociedad donde ellos se desenvuelven habla con frases hechas, cortas e imprecisas que sólo cobra sentido en el código común conceptual de un reducido número de individuos. Esto reduce la comprensión del lenguaje y léxico a utilizar. 3) El lenguaje propio de las asignaturas es en un principio difícil de comprender, aunque después se logra cuando el tema fue explicado y 4) Es por ello que algunas clases no se comprenden del todo, pero los alumnos prefieren no expresar la situación para no evidenciarse.

Ya en las entrevistas libres y dirigidas a alumnos es evidente que tratan de ser explícitos en dar sus comentarios, pero en la mayoría de los casos no organizaban bien sus ideas y hacían pausas para buscar palabras adecuadas tratando de precisar; lo positivo es que todos se abrieron al diálogo e hicieron el esfuerzo por mejorar su comunicación; expresaron su franco interés por el proyecto, reconocieron y dieron

ejemplos de casos en los que habían comprobado su limitación para comunicarse después de realizada la exposición del proyecto ante el grupo. Mostraron su preocupación por obtener resultados reales, significativos y a corto plazo, ya que los contenidos escolares a nivel medio superior son especializados.

Agradecieron la actividad y sugirieron que se implementará el proyecto. Otro dato importante que expresaron, es su falta de hábito de lectura, entre las razones que dijeron se apuntan: a) Nadie en su hogar tiene el hábito de leer, b) No cuentan con libros o literatura interesante, c) No acuden a las bibliotecas, d) Leen y no comprenden, e) No les gusta leer o se aburren y f) Prefieren otras actividades.

En las dinámicas grupales se enfrentaron a su dificultad ante la narración y descripción de sucesos en forma oral. Ya redactando el problema fue más evidente; la estructura de sus enunciados era incorrecta o incompleta, sólo utilizaban oraciones simples que fragmentaban las ideas, no respetaban párrafos ni sus características (unidad y coherencia), tampoco había un uso adecuado de signos de puntuación y la ortografía era deficiente.

En el ciclo de lecturas en voz alta la mayoría deletreaba y se notaba nerviosa, no respetaban signos de puntuación, ni entonación, realizaban sustituciones de palabras que salían del texto y omisiones de palabras; la comprensión resultó mínima.

El presente diagnóstico pedagógico se complementa, por medio del análisis de los resultados del “Instrumento para Conocer las Condiciones Generales de los Alumnos de la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México” (ver Anexo II), encuesta que tiene como propósito el recabar información de primera mano, dividida en una serie de segmentos que clasifican los datos de acuerdo a las distintas esferas de influencia en los alumnos, presentando la siguiente organización:

a) Datos Generales.
b) Esfera Familiar: Datos del padre, datos de la madre y datos de la familia.
c) Esfera Física y Hereditaria: Nutrición y Hereditario.
d) Esfera Económica.
e) Esfera Recreativa.
f) Esfera Escolar.
g) Esfera Sociocultural.

El instrumento de procedimiento de evaluación denominado encuesta, exige un proceso de planeación y elaboración con cierto grado de complejidad y suelen aplicarse en situaciones que demandan un considerable nivel de control de datos; el instrumento implementado en la realización del presente, cuenta con un total de 92 reactivos, de los cuales 20 son preguntas de tipo abiertas; 47 son cerradas y 25 son mixtas. (ver anexo).

Los resultados del instrumento, nos permiten acceder a las condiciones contextuales del grupo, que presenta las siguientes particularidades:

La población que constituye la población de estudiantes del grupo, vive en diversos puntos de la gran metrópoli, 46% pertenece al municipio de Atizapán de Zaragoza, el 20% viven en Nicolás Romero, el 20% al municipio de Tlalnepantla de Baz, el 8% al municipio de Villa del Carbón, el 4% al municipio de Naucalpan de Juárez y el 1% al Distrito Federal.

La designación al plantel se realiza por medio del examen único para ingresar al nivel medio superior, donde se les indica la institución que ha de brindarles el servicio de acuerdo al resultado obtenido en dicho examen y a las opciones propuestas por los alumnos. Existe una preferencia por parte del alumnado por la Preparatoria No. 64 siendo el 60% del grupo quienes indicaron estar en su primera opción; el restante 40% refirió estar en su segunda opción siendo la primera escuelas cercanas al plantel. A pesar de la relativa cercanía de la escuela a los

diversos lugares donde habita el estudiantado el 100% de los jóvenes reporta la necesidad de trasladarse al plantel utilizando transporte público.

El nivel socioeconómico de la mayoría de los alumnos es bajo; el instrumento de diagnóstico aplicado a los alumnos denotó que el 40% de las familias subsisten con un monto económico en rango de $1,000.00 a $2,000.00 de ingresos mensuales por núcleo; lo anterior, unido al hecho de que las familias con menor número de integrantes constan de cuatro y representan junto con los núcleos familiares constituidos por cinco integrantes el 70%, se hace evidente la estreches económica de la mayoría de los alumnos para solventar los gastos educativos dentro de una sociedad que cada día se encarece, consecuencia de la crisis nacional que impacta en su educación; ejemplos de ello son: la escuela preparatoria funciona por cooperación la cuota es de $450.00 semestrales, el uniforme cotidiano tiene un costo de $300.00, el pants para la clase de Educación Física cuesta $250.00, lo que suma por semestre $1000.00; sin contar los útiles escolares, pasajes y demás elementos que pudieran necesitar los alumnos para su desempeño escolar.

En lo referente a la esfera escolar, un 40% de los alumnos han tenido la experiencia de reprobar un grado de estudios a nivel primaria (1º, 3º y 4º), hecho que les proporciona una visión un tanto cuanto desagradable de la instrucción escolar.

La visión generalizada del contexto escolar, es la siguiente: en lo que concierne a la estructura del plantel, es de poco agrado de la mayoría de los educandos (70%); así como, las normas establecidas en el reglamento escolar (80%), debido a que son las mismas normas que las instituidas en las escuelas secundarias y se hacen respetar rigurosamente; este punto es muy importante, porque los alumnos continuamente hacen la comparación del sistema normativo del plantel con la normatividad establecida en otros tipos de bachillerato como el de

la UNAM y el Colegio de Bachilleres y les es sumamente molesto que los traten como alumnos de secundaria, es evidente que los mecanismos de defensa contra tal situación, son un factor siempre presente que influye en el bienestar del educando y deprecia su visión escolar.

El uso de uniforme, además de favorecer la economía en el vestir, evita que exista una discriminación en la calidad de la ropa que se pudiera adquirir en caso de no existir una manera generalizada de vestir. Sin embargo, debido a la rigurosidad de las normas establecidas en el reglamento escolar, el 60% le tiene poca estima y el 40%, aborrece la imposición del mismo.

El Departamento de Orientación de la institución realiza preponderantemente la actividad de vigilantes acérrimos del acatamiento de la normatividad, es por ello que los estudiantes, le presentan poca estima y confianza (60%); la plantilla de profesores tiene a su favor el 40% del agrado de los alumnos, pero es importante subrayar que el 50% demuestra poca simpatía y un 10% disconformidad; lo anterior es resultado en gran escala del paradigma tradicionalista en la práctica docente de la mayoría de docentes, aunado a la variedad y especificidad de las asignaturas que conforman el mapa curricular del Bachillerato Propedeútico Estatal que tiene como propósito el impartir los conocimientos más generales a manera que el alumno tenga el sustento teórico-científico necesario para proseguir sus estudios a nivel superior en la carrera que elijan. Cabe señalar que el 100% de los alumnos expresar el deseo de continuar sus estudios universitarios, aunque únicamente el 50% tiene definida la profesión que ejercerá.

Un 90% asiste diariamente a la escuela, la relación entre compañeros del grupo en general es buena, la interacción con los profesores la califican generalmente como buena; aunque refieren que la forma en que los maestros dan sus clases es valorada de regular a mala.

El costo de los diversos materiales escolares, sobre todo los libros son elevados, el acervo bibliográfico de su hogar es pobre sólo el 40% de los alumnos refiere poseer enciclopedias y diccionarios que sirvan de apoyo a sus estudios; aunque la escuela cuenta con biblioteca, la misma es insuficiente, por lo que el educando debe buscar alternativas variadas para complementar sus estudios, como es el consultar bibliotecas de otras universidades, lo que requiere de un apoyo económico que las familias antes no contemplaban.

El alumnado en general reporta encontrarse aparentemente sano, aunque, si vemos el balance de los alimentos que consumen por semana, encontraremos que en gran medida no es el adecuado.

Un 80% de los alumnos realiza su primer ingesta en la cafetería institucional, donde la calidad y el precio de los alimentos ofertados no reúnen los requerimientos nutricionales propios para un adolescente; el tiempo destinado para desayunar es de veinte minutos comprendidos en primeras horas de clase no el lapso de 10:20 a 10:40 hrs., por lo que las cuentan con un sustento alimenticio. Son pocos los jóvenes que traen de su hogar su almuerzo, la gran mayoría consume en la cafetería escolar.

La sociedad que se configura alrededor del plantel es heterogénea, proviene de diversos estados de la república, las costumbres son arraigadas e influyen profundamente en la conducta. La ideología y la conducta de los individuos, a veces son antagónicas debido a la cosmogonía de las diversas etnias a las que pertenecen.

En cuestión preparación, el groso de la población que constituyen la población de los padres de familia, cuenta con la instrucción primaria y secundaria, son pocos que han llegado a contar con un nivel medio superior y menos aún los que tienen un nivel superior; por tal motivo, la mayoría de los alumnos no cuentan con el apoyo de sus padres para complementar sus conocimientos o realizar sus trabajos escolares.

La comunicación intrafamiliar se ve restringida ante los roles adoptados por sus integrantes, donde el padre, busca el sustento y casi no se responsabiliza por las tareas del hogar, ni el trabajo escolar de sus hijos; la madre, aun laborando fuera de casa, debe cubrir tales deberes; es por ello, que los alumnos expresan tener un mayor y mejor acercamiento a la madre que al padre; las divisiones generacionales caracterizadas por una visión diferente del mundo y sus soluciones son naturales y siempre se encuentran presentes y marcadas entre hijos en etapa adolescente y sus padres; lo anterior es observable, en comentarios donde los alumnos refieren no tener confianza y tener poca comunicación intrafamiliar. Actividades culturales diversas tales como: Visitas a museos, muestras cinematográficas, lectura de libros, etc. No se comparten con la familia, ni siquiera se comentan problemas internos de la misma o interrogaciones propias de los adolescentes.

Con base a los contextos socioeconómicos y cultural del contexto, la mayoría de los padres de familia no cuentan con la preparación para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos, ni con la apertura cultural para lograr un acercamiento que los oriente. La encuesta reflejó claramente la limitación comunicativa de los padres de familia, en los aspectos oral y escrito, que pone de manifiesto, la falta de un ejemplo adecuado y necesario para lograr introyectar en sus hijos un hábito lector y oral adecuados. Es de pensarse que estas situaciones habrán de influir en la limitación comunicativa que presentan los alumnos.

En cuanto a la esfera socio-cultural, la mayoría de los alumnos, no lee periódicos, sin embargo, el 80% es afecto a las revistas sobre todo de espectáculos y modas, este hecho es normal en la etapa adolescente, ya que dichas publicaciones contienen temas de su interés. En el caso de la lectura de libros, el 100% refiere leer, debido a que la asignatura de Taller de Lectura y Redacción lo ha propuesto como parte de las actividades de aprendizaje, expresando un 80% leer tres veces por semana en el horario correspondiente a la asignatura; además comentan que leen primordialmente por necesidad social (60%), puesto que hasta

para tomar un transporte hay que ejercer la acción lectora y un 30 % dice leer por obligación escolar; así se denota que sólo un 10% realiza la lectura por gusto.

Lo anteriormente expuesto, es evidente al constatar que el 70% de los alumnos entiende la mayoría de las veces lo que lee, esto aunado al 20% que expresa que pocas veces entiende la lectura, hace evidente que casi no exista el gusto por tal acción, y prefieran ver televisión, jugar o hacer otras actividades en donde las competencias y habilidades que poseen sean evidentes y obtengan éxito al realizarlas.

Con respecto a la redacción pasa algo parecido al acto lector, los alumnos, redactan por obligación escolar, hacen poco uso de la escritura para otros aspectos de su vida; es evidente que evaden tal acción, por estar limitada su competencia comunicativa en tal rubro.

El alumno de bachillerato presenta una gran limitación para expresarse con la competencia comunicativa, tanto por las interrelaciones de la sociedad heterogénea que la conforma, como por la adquisición de conocimientos integrados dentro del mapa curricular (planes y programas), en donde destaca la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, que tiene por objetivo proporcionar estrategias de modo que se desarrollen diversas destrezas lingüísticas (lectura, escritura, etc.) por lo que requiere de un vocabulario que aumente el léxico, mismo que deberá ser integrado a su código propio. Sin embargo la deficiencia en su capacidad comunicativa es evidente.

El presente diagnóstico pedagógico pone de manifiesto la dificultad que presentan los alumnos adolescentes que cursan el primer grado de bachillerato Propedéutico, en la Preparatoria Of. No. 64. del Estado de México, turno matutino, en la obtención y uso de una gramática adecuada a su nivel educativo y cultural; dificultad que se traduce en la carencia de procedimientos, normas y estrategias para emitir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente.

Recordando el AXIOMA LINGÜÍSTICO: “A hablar se aprende hablando; a escribir se aprende escribiendo”, el PROCESO del presente proyecto será a partir de una circunstancia vital: la necesidad de entender y hacerse entender, en fin comunicarse, por medio de una experiencia o imagen, con el PROPÓSITO de hacer que el alumno logre comunicarse clara y de manera concisa, ya que la función única y primordial de la lengua es la comunicación.

A medida en que vaya ampliando el alumno su mundo de experiencia a través de la comunicación, se irán incorporando a su código lingüístico otros elementos de la lengua (palabras) que le servirán a la vez en su expresión escrita y oral, haciéndola más eficaz.

CAPITULO II

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DEL ESPAÑOL

Cuan frecuente es el hecho que los alumnos egresados de secundaria, suponen haber consolidado y enriquecido las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir, y la capacidad de emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar, sobre todo si consideramos que lo anterior, permitirá al individuo afianzar y comprobar sus habilidades en el uso de la lengua, ser capaces de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias, oralmente y por escrito, que a su vez le servirán de vía para adquirir diversos conocimientos y así ampliar su acervo.

Sin embargo, subsisten en los alumnos que ingresan al nivel medio superior, graves deficiencias que se hacen evidentes cuando al proseguir con su escolaridad, se enfrentan con francas dificultades para escribir textos claros y coherentes, reflejando esto una escasa competencia lectora y comunicativa; desgraciadamente la función educativa escolar tiene gran influencia en este resultado. En los últimos treinta años, la lingüística, la psicología y la didáctica son disciplinas que han buscado resolver en forma congruente y eficaz la problemática comunicativa, para desarrollar alternativas en la enseñanza de la lengua, y de esta manera dar auge al sentido comunicativo: un factor universal del pensamiento.

Es indubitable, que las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano; el contexto social les brinda vida y significatividad; es por ello que teóricos como Vygotsky, anuncian que la obtención y el uso adecuado de la lengua tienen un proceso social de adquisición.

La práctica docente (tradicional y moderna) concedió un peso excesivo a las excelencias de expresión escrita y descuidó los usos cotidianos del habla

precisa, vivaz y espontánea, por considerarle plebeya, informal y carente de interés.

Así, dichas prácticas docentes, dirigidas e inspiradas por las obras gramaticales, otorgaron una importancia desmesurada a la reflexión explícita, aun sobre las unidades y las estructuras de la lengua, lo que provocó que se dejarán de lado las prácticas de uso (tanto de lo escrito, como del habla). Por otro lado, se introdujo una serie de procedimientos de análisis y definiciones, que en su mayoría estaban por encima de las capacidades ocasionales de los alumnos; lo que los obligaba a memorizar (que no a entender). Con esto, la enseñanza de la gramática se introdujo aberrante en cuanto a su adquisición, por presentarse desvinculada de la lengua propia del alumno.

Las teorías del lenguaje, con la esperanza de verse reflejadas en la docencia, y pretendiendo resolver los problemas educativos, han usado los métodos elaborados por la lingüística moderna: el estructuralismo, y la gramática generativa. Ambos, con el afán de adaptar la terminología y métodos (que en el fondo, volvieron a presentar las cosas como antes) cayeron en el aprendizaje de definiciones rara vez entendidas y en la práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos, hecho que trajo consigo una apatía hacia el desarrollo lingüístico.

El enfoque comunicativo funcional parece ser hoy la única vía transitable, capaz de convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos; de desarrollar su competencia comunicativa, de alcanzar límites razonables de eficacia en la producción de los actos verbales, así como modular la lengua, para adaptarla constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso.

“La enseñanza del idioma en la escuela – dice Américo Castro - condiciona todos los demás trabajos intelectuales que han de desarrollarse. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre el significado de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre

los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñan. El cultivo de esta forma suprema de expresión afecta a todas las actividades del espíritu: a lo emotivo y a lo intelectual. Y lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido, por su valor formativo" (Carrión Fos, V., 1982).

La enseñanza del Español, no debe enfocarse en forma aislada; para hacer algo de provecho, hay que apoyarse en el idioma mismo, pues dependiendo del concepto que nos formemos de su origen y estructura, se deriva, en gran parte, la manera de enseñarlo; dicho de otra manera: dependiendo del concepto idiomático existente corresponderá el método didáctico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje hace que el alumno desarrolle su personalidad libremente, mejorándola y fortaleciéndola por medio de su participación en clase, sólo si se crea el ambiente propicio para que éste aprenda a aprender; entonces le educaremos para defender nuestra lengua de los embates de la ignorancia, la invasión extranjerizante, los medios de publicidad y toda comunicación ofensiva lingüísticamente, hecho que provocará la evolución de nuestra lengua, cumpliéndose así lo dicho por Vicente Carrión Fos: "Educar es usar lo que se enseña para transformar el individuo en un ser mejor" (Carriòn Fos, V., 1982).

La experiencia docente nos indica que los alumnos rehuyen con descontento al aprendizaje de contenidos lingüísticos, debido, en gran parte, a la enseñanza de la gramática como medio principal de aprender la lengua. Vicente Carrión Fos considera que gramática y lenguaje son enseñados como si fueran lo mismo y no lo son: "En un 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 intelectual, de lo contrario, mucha gente no podría hablar" (Carrión Fos, V., 1982) . Si bien es cierto que el hacer uso del lenguaje conlleva un proceso cognitivo Carrión (1982), interpreta la diferencia entre gramática y lenguaje, por la facilidad de aprendizaje.

En el tiempo en que se concebía a la gramática como el idioma mismo, y no como producto del idioma, le brindaron a la disciplina un valor esencialmente normativo; la ineficacia de este método didáctico, ha sido señalada grandemente en diversas épocas; hoy día , lo ha sido con mayor energía por las doctrinas actuales. Mario Pei escribe: “La gramática, que se describía como un cuerpo de leyes del lenguaje, era algo determinado y cualquier desviación que se cometiera contra sus normas era considerada como un error” (Cassany, 1991). El lenguaje llegó a concebirse y a enseñarse autoritariamente: “esto está bien, aquello estaba mal”; no podía haber dos formas aceptables. La misma situación vivían el inglés, francés, alemán, italiano y español. En la época del Renacimiento la enseñanza del habla del latín, como lengua muerta, estaba regida por las normas, por supuesto desconocidas por los aprendices, debido a que en dicho caso sí era de utilidad conocer su estructura, pues no era una lengua de uso social, con la cual se pudiera tener contacto con cierta regularidad; pero en el caso del español, en nuestro país, no es necesaria la enseñanza de una gramática rígida y totalitaria. Mario Pei critica: “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o 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...”. (Cassany, D., 1991).

Aquí surge la pregunta ¿debemos destituir, sustituir o ignorar a la gramática para la enseñanza del español? La respuesta es negativa, y surge el cuestionamiento: ¿qué tipo de gramática es la adecuada para el proceso de enseñanza de una lengua? Si contamos con el concepto idiomático de que el idioma está siempre evolucionando gracias a la sociedad que hace uso de él; este factor humano determina que sea la sociedad la que utilice en forma natural la gramática. Los educadores imbuidos por el concepto humano del idioma, han dado un valor a la gramática más bien descriptivo. Mario Pei indica: ”Nuestras gramáticas más ampliamente aceptadas tratan ahora de ser descriptivas y no normativas, es decir, toman el lenguaje tal y como se habla y se escribe por la mayoría y no como la forma ideal concebida por los gramáticos y por los maestros del pasado” (Cassany, D., 1991). Al hacer esto, surge una nueva problemática: se le da a la gramática un valor complementario

y explicativo en el campo de la enseñanza, es decir, dejó de ser específica su función didáctica.

Lo anterior, más el hecho de que la gramática normativa aún se encuentra incrustada de manera firme en los programas educativos de la enseñanza del español, resistiendo los embates teórico-pedagógicos que confirman su ineficacia, reflejan la mayoría de los errores o fracasos que se observan en la implementación de los programas en la escuela.

La gramática descriptiva apenas empieza a abrirse paso en el mundo escolar, se espera que allane el camino afín de lograr que estorben menos los preceptos teóricos y dogmáticos del español y otorgue la facilidad de su aprendizaje.

Todo parece indicar entonces, que el camino a seguir en la enseñanza del idioma español es el método natural, el que se sigue de pequeño para aprenderlo (aprendizaje por imitación y uso); el alumno entonces debe contar con buenos modelos qué imitar; en el ámbito escolar, los maestros y las múltiples participaciones en clase, usando la lengua para fines concretos, deben tener significado propio dentro del contexto general de la clase adquiriendo así su sentido de la realidad. Si el alumno usa una parte definida del lenguaje que debe aprender y la usa una y otra vez, en voz alta, por escrito, en la lectura, en la conversación, en clase, etcétera, sin la molestia de reglas que vengan a empañar el gusto de la participación, seguramente muy pronto empezará a incorporarla a su dicción natural.

El proceso es interesante, debido a que al principio se utiliza el lenguaje habitual que impere hasta ese momento en los alumnos, pero al ir practicando nuevos vocablos contextualizados que le son significativos, pronto ese conocimiento se introyecta adquiriendo así permanencia y naturalidad. En el español, siendo una habilidad, lo que se enseña debe aprenderse por medio del uso constante en tanto se vuelva propio en el alumno, hasta desarrollar en él un sentido que le permita funcionar intuitivamente. Entonces sí se enseña y se aprende el español, pero no con reglas sobre la lengua y su uso.

Poniendo el dedo en la llaga, debemos reconocer que los maestros para lograr ser buenos modelos ante los alumnos, necesitamos primero cultivar en nosotros mismos el español, hasta alcanzar un alto nivel teórico y práctico, de lo contrario, el efecto se verá mermado, nulo o hasta contraproducente.

Dentro de la didáctica que los docentes utilizamos para la enseñanza del español, debe imperar el AXIOMA LINGÜÍSTICO: “A hablar se aprende hablando, a leer, leyendo y a escribir, escribiendo”; será el alumno quien aprenda la regla que generaliza el uso de la gramática dentro del español y más, desarrollará las competencias comunicativas, que le brindarán un uso eficiente y eficaz del mismo.

Es tarea del profesor el crear condiciones, aprovechar circunstancias e impulsar a los alumnos, para que logren una competencia comunicativa lo más completa posible, que abarque el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

La enseñanza del idioma español debe iniciarse primeramente en forma oral a manera de discurso, proseguir con la lectura, y finalizar con la escritura, acompañada de más discusión todavía.

El habla y la escucha son habilidades tan comunes que frecuentemente no se les presta especial atención, su desarrollo es esencial para la comunicación interpersonal debido a que la mayoría de los encuentros, se realizan en forma oral. El desarrollo de las competencias comunicativas está ligado a la autoestima del individuo; el poder interaccionar eficientemente dentro de una sociedad le otorga un desenvolvimiento adecuado con logros exitosos; el impulsar a los alumnos a expresarse cada vez mejor es ayudarles a adquirir seguridad en sus relaciones tanto con las personas, como con todo aquello que interviene en su mundo, tanto ahora como después.

Requisito primordial para que los estudiantes desarrollen su capacidad para comunicarse, es que cuenten dentro de la clase con amplias oportunidades para expresarse. El joven sabe conversar con sus amigos y sería algo difícil el

enseñarle algo al respecto, pero es innegable que en su vida de ciudadano requerirá de mucho más, desde entablar una conversación trivial o formal, hasta estructurar y expresar comentarios personales sobre temas especializados, así como organizar ponencias, etc., que le demandarán al hablante la capacidad de distinguir entre los términos cotidianos y los especializados, para emplearlos correctamente, dando así variados matices a la lengua, que dependerán de las circunstancias comunicativas en que se encuentre.

Es dentro del salón de clases donde se deberá propiciar, que el joven sea presentado ante situaciones comunicativas organizadas sistemáticamente donde pueda hablar tanto de manera informal como formal, siguiendo normas que se establezcan en la clase. Es importante que el alumno reconozca el valor del habla, y lo ejerza en la cantidad y el momento pertinente, aprendiendo a reconocer y aplicar las reglas que rigen la comunicación hablada en diversos contextos: Saber pedir la palabra, hacer uso de la cortesía para replicar, organizar sus ideas en forma congruente y coherente, estructurar su discurso utilizando palabras y metáforas que reflejen un mayor manejo del lenguaje sin que se reste énfasis a la expresión y, callar cuando sea preciso.

Dentro del acto educativo en el salón de clase, el habla informal puede ser ejercida a través de actividades, tales como la conversación, las preguntas, las aclaraciones, los comentarios espontáneos o dirigidos; en fin, el entorno a nivel informal es sumamente extenso como enriquecedor.

Las actividades para comunicarse formalmente se brindan a través de los debates, las mesas redondas, entrevistas, exposiciones, etc., en todas aquellas actividades que le ofrezcan, mediante su participación la reflexión inmediata, mediata y posterior de su discurso, por parte propia y del auditorio que le escucha, lo que le brinda una retroalimentaciòn enriquecedora.

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en

una sociedad letrada, lo que provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran ese aprendizaje, o bien, que no desarrollan satisfactoriamente dicha competencia de acuerdo al nivel que su contexto – por ejemplo, educativo – requiere.

Por otra parte, leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios desde la educación primaria. Se espera que al final de cada etapa educativa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizando los recursos a su alcance para soslayar las dificultades con que se puedan tropezar en esa tarea (establecer inferencias, conjeturas, releer el texto, preguntar al maestro u otra persona más capacitada, entre otras actividades); que tengan preferencia y gusto por la lectura y la redacción, expresando opiniones propias.

Paulo Freire (1989), como promotor del modelo comunicacional proyectado a la enseñanza de la lectura, explicaba: “El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la comprensión del mundo. ..podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no está solamente precedida por la lectura del universo, sino también por una cierta forma de escribirlo o de reescribirlo, esto es, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente”. La definición metaforizada de Freire aporta una dimensión que entrecruza la teoría y la ideología.

En el acto lector, son los cinco sentidos exteriores del ser humano los que dan cuenta de las funciones semiótica de la sociedad, donde los sistemas de signos más socializados se apoyan en la vista y el oído, distinguiendo a los signos auditivos, estructurados por el tiempo en sus dos ejes: la sucesión y la simultaneidad. Los signos visuales, pueden tener estructuras puramente espaciales o admitir la superposición del factor temporal.

La lectura en cuanto a la percepción de símbolos gráficos con valor significativo, sobreviene en el niño una vez formada la capacidad de hablar, de expresarse y de comprender. El conocimiento de las letras parece estar más

cerca del aprendizaje perceptivo de los datos nuevos y abstractos. El conocimiento de las palabras se sitúa en el plano de los significados lingüísticos, y la lectura de una frase supone ya una exploración de conjunto. El campo de la percepción gráfica está sometido a reglas de dirección, seriación y separación en un espacio determinado por la capacidad de simbolización y la correcta orientación y estructuración del tiempo y del espacio. Cualquier trastorno de estas funciones puede producir dificultades más o menos importantes de la lectura denominadas dislexias, que pueden estar motivadas por causas neurológicas y emocionales explica el Diccionario de Pedagogía y Psicología.

Las dislexias son perturbaciones de la capacidad de leer o de comprender lo que uno lee silenciosamente o en voz alta, independientemente de cualquier defecto del habla. La dislexia se da en individuos de inteligencia normal que no presentan trastornos psicomotrices ni deficiencia sensorial alguna, y que no consiguen aprender a leer a pesar de una escolarización normal. El disléxico confunde letras gráficamente parecidas (p y q, b y d, etc.), no discrimina fonemas próximos, invierte letras y sílabas, omite o añade letras, sustituye una palabra por otra, y mutila frases de forma que resultan irreconocibles. Con suma frecuencia puede hablarse de errores en el aprendizaje de la lectura, ya que determinadas dificultades léxicas que presentan estos individuos son claramente de índole pedagógica, y más bien plantean problemas de educación que de reeducaciòn. Por sus consecuencias psicológicas y sociales, la dislexia constituye uno de los problemas psicopedagògicos más importantes. Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios realizados sobre el tema, aún no se ha podido clarificar sus causas. Los múltiples puntos de vista al respecto, muestran la complejidad de este problema. Los cambios afectivos son muy frecuentes en los disléxicos, lo que incide en el aprendizaje en general.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que pueda ir construyendo una idea acerca del mismo, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto lo puede lograr mediante una lectura individual, precisa, que permita el avance y el retroceso, así como parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo,

plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario. Es un proceso interno, que mediante estrategias, los docente debemos de enseñar.

La lectura, como un procesamiento receptivo de información, se manifiesta de manera compleja, donde se reconocen los estadios (Merlo, 1993):

a) ESTADIO INICIAL: Consiste en la percepción de un texto, en el momento del desciframiento de los signos. Signos que todavía no son más que estímulos visuales. En el caso de los signos simbólicos de una escritura como la alfabética, éste será el momento de la traducción intersemiótica, que convierte la cadena escrita en cadena fonológica, por lo menos en los primeros pasos del aprendizaje. Este paso será innecesario tan pronto como se adquiera suficiente entrenamiento en este estadio primero, del mero reconocimiento de signos.
b) ESTADIO INTERMEDIO: El proceso consiste en la comprensión de las estructuras superficial y profunda del texto, dicho en términos chomskianos (1997). Es el momento en el que, mediante el análisis de las estructuras de la frase y de los datos del contexto lingüístico circulante, se alcanza la comprensión en los niveles sintáctico-semánticos. Como es un momento intermedio éste de la comprensión estructural o sintáctico-semántica, nos permite conocer lo que dice el texto, y sólo eso.
c) ESTADIO FINAL: El proceso receptor consiste en el análisis crítico-semiótico, verdadera recreación del texto, a través de la cual se alcanza la comprensión integral. Son las fases de la comprensión en los niveles semántico-pragmático y estilístico-pragmático. Es el momento en el cual el lector incorpora el discurso comprendido en el estadio anterior, mediante una recreación, al mundo de sus experiencias vitales, al orden de sus valoraciones sociales, políticas y éticas, al plano de sus apreciaciones estéticas y, así, encuadrando, almacena el texto en su memoria: Más que el momento final, ésta es la coronación exitosa o fracasada de la comunicación.

Cabe hacer una reflexión acerca de cada uno de los estadios que intervienen en la lectura de la palabra escrita:

En el caso del primer estadio, nos encontramos frente a uno de los dilemas más antiguos de la enseñanza de la lecto-escritura, el conformar o identificar el método de enseñanza más adecuado y eficaz, para este momento del entrenamiento descifrador.

En el caso del segundo estadio, nos encontramos que, desde que el modelo comunicacional se ha incorporado a los criterios aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, se ha entendido el valor de los tipos de mensaje para su comprensión estructural. En cada cultura y en cada tiempo rigen reglas de juego, (mensajería para cada tipo de mensaje) conocida como "reglas" de semiotización. Estas reglas son operativas en el estadio intermedio, siempre que se cumplan ciertas condiciones previas en la relación lector-texto (Merlo, 1993):

a) Aunque parezca obvio que el lector y texto dispongan de un código lingüístico común (en cuanto a vocabulario), sólo esa mutua competencia léxica permitirá que el lector acceda a todos los significados que se hagan en el texto, a través de palabras o giros de uso restringido.

B) Que existan en el texto y en el conocimiento del lector los códigos, marcas, o señales que permitan identificar y diferenciar el tipo de discurso que se va a leer; por ejemplo, en el género epistolar, la diferencia entre la carta familiar y la comercial, ya que cada especie de discurso tiene sus propios códigos.

Y por último, el estadio final o de la comprensión integradora. Como éste es el momento lector del análisis crítico de los discursos superficialmente comprendidos, también es el momento de su rechazo o aceptación, de continuidad o ruptura de la comunicación. Para asegurar o comprender el éxito comunicacional se deben cumplir algunas premisas (Merlo, 1993):

a) La existencia por parte del lector, de un conocimiento del mundo que le permita ubicar la información semántica que ha extraído del texto, para complementarla con la que ya posee e integrarla como un saber en su memoria semántica a largo plazo.

b) El cumplimiento de los requisitos que cada cultura exige para admitir la validez y credibilidad de ciertos tipos de texto: que el sermón sea del cura, así como la lección del profesor. En el espacio comunicacional que comparten emisor y lector existe un reconocimiento social a la capacidad de emisión de mensajes.
c) La adecuación del tipo de discurso al tipo de soporte y al hábito lector que el soporte conlleva: no se estudia física en una revista de espectáculos, ni se incluyen tiras cómicas en un tratado de derecho penal.
d) En el caso de los textos literarios o estéticos, la existencia de códigos valorativos que permitan el reconocimiento de tales textos y las señales que los identifiquen y distingan entre otros de su especie. Un ejemplo: la diferencia entre la nota periodística de un suceso y un texto narrativo como lo es la novela o el cuento.

Se entiende por hábito de lectura, como término técnico, los diversos estereotipos que adopta cada individuo para realizar el barrido o decodificación superficial del texto fijado en un soporte. Los hábitos de lectura se enmarcan, según eso, en la relación lector-soporte, que será distinguida según se trate de un libro, una revista, periódico, etc. Cada soporte supone un objetivo mensajero, un proyecto lector del usuario o receptor , una duración efectiva, una estructura y diseño, además de vigencia y perdurabilidad.

La **lectura total** es la que cumple a satisfacción los tres estadios del proceso lector, lográndose así la comprensión integradora que ésta alcanza cuando se incorpora el sentido de un texto, ya decantado al conjunto de saberes o valores vitales de cada individuo. Así pues, podemos concluir que no existe la lectura buena o mala, existen únicamente la lectura total o el fracaso lector (Merlo, 1993).

Tradicionalmente se entiende que leer es la reproducción de sonidos del habla a partir de lo que está escrito en un texto, mientras que, escribir es la operación inversa, el pasar en forma de signos lo que se dice oralmente. Contrariamente a esta versión, la lectura y escritura no sólo son dos extremos de un proceso de codificación-decodificación; ambos son parte de un proceso comunicativo: en el

caso de la lectura, buscando significados y en el de la escritura, expresando y transmitiendo significados.

Algunas teorías consideran que el texto tiene un solo sentido. El autor lo codifica utilizando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc.; algunos consideran que el objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo por extraer satisfactoriamente el significado de un texto (Guogh, 1991). La prueba de lectura eficiente consiste en ver que el significado extraído coincide con el que, en principio, trató de comunicar el lector.

En el extremo opuesto, los investigadores dicen que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados (Bleich, 1978). El texto escrito, en la página carece de sentido en absoluto y no puede tener significado alguno con independencia de los lectores. Los significados construidos a partir de la lectura existirán siempre en el cerebro de los lectores y no coincidirán fielmente con el significado que el autor trató de comunicar.

En realidad, desde una perspectiva práctica observable en el aula (y de modo particular), no es del todo aceptable la idea de que el texto sea un simple esquema; lo que sí es indubitable, es el hecho de que el significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales, como elementos claves necesarios para la construcción de un significado. Ninguno de los componentes es más importante que otro, aunque, evidentemente, los distintos elementos ejerzan diversos grados de influencia sobre actos independientes de lectura de cada lector individual.

Otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura y que se pasa por alto con frecuencia, es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado. Algunos teóricos de la lectura se han ocupado sobre todo de los detalles minuciosos del proceso de los textos (La Bergue y Samuels, 1985), sin considerar la influencia en forma global sobre el proceso de lectura. Por ejemplo, los lectores abordan la narrativa de ficción de modo diferente a los

informes, exposiciones o parábolas. Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, brindan diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector.

En resumidas cuentas, en este trabajo, se asume la propuesta de que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores, texto (autor) en un contexto específico. En consecuencia, los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica. El lector cambia, evoluciona en cuanto a sus competencias comunicativas, el ambiente en el que lee también cambia, por lo que finalmente, el significado que se crea también cambia.

La lengua escrita es ante todo un objeto sociocultural, una "tecnología" colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares. Si más allá del ámbito escolar, la escritura no tuviese una utilidad, entonces no contaría con el lugar preponderante en los contenidos escolares.

En lo referente a su naturaleza y función, al contrario de lo que se cree habitualmente, la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un "sistema de representación gráfica del lenguaje" (Ferreiro, 1986). Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, y por lo tanto, guarda relaciones con lo oral, pero tiene propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos.

Para analizar las propiedades de la lengua escrita, se deben diferenciar instrumentalmente dos aspectos de la misma:

a) El sistema de escritura, que permite su materialización en un papel, (conjunto de rasgos burilados).
b) El lenguaje escrito: variedad de la lengua específica de los usos escritos.

Ambos aspectos, sistema de escritura y lenguaje escrito, deben considerarse como las dos caras de una misma moneda: la lengua escrita.

En lo que respecta al sistema de escritura, podemos observar diferentes fenómenos que sostienen el planteamiento anterior (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986). No existe una relación única entre los fonemas y los gramenas que utilizamos para escribir. En realidad existen:

a) determinados fonemas que se representan con dos letras (CH, RR, LL);
b) fonemas que pueden ser representados por letras diferentes. Éste es el caso de la C, Z, S y X; B y V; I e Y; C, Q y K; LL y Y; R y RR; J y G delante de la E y de la I;
c) grafias como la H y la U en QU, en GUE y GUI, que no representan ningún fonema.

En consecuencia, nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético (ya que cada fonema no se representa por una única y misma grafía). Además, el sistema de escritura contiene elementos llamados “ideográficos” que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas, etc.

La importancia pedagógica de lo anteriormente expuesto, es que el docente tenga presente que el educando sólo puede comprender las reglas de funcionamiento y la naturaleza de la escritura, a partir del análisis de lo escrito, y de las relaciones que guarda con el plano oral. El análisis de lo oral por si solo no les permite apropiarse de la naturaleza de la escritura. Es una práctica habitual en la educación infantil el realizar juegos orales con palabras, sílabas y fonemas con una frecuencia continua, pero sin representarlas por escrito con la misma frecuencia, hecho que no contribuye al aprendizaje del sistema de escritura.

Lo anterior nos obliga a hacer una observación importante; si tomamos en cuenta que el sistema de escritura es un conjunto de reglas que relacionan lo oral con lo escrito para “decir algo” y representar significados, entonces,

comprenderemos el porqué del bajo nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los jóvenes que cursan el bachillerato. Es frecuente que en el ámbito escolar inicial, la lecto-escritura sea enseñada presentándoles las correspondencias entre sonidos y letras aisladas, sin tener en cuenta los significados. Esta práctica pedagógica transmite a los niños una idea errónea acerca de la escritura: la presenta sin funcionalidad. Por lo tanto, si bien es necesario presentar a los alumnos la relación entre el plano oral y el escrito, es vital enseñarles con escrituras que realmente les "digan algo" y por ende les sean significativas.

Además, sabiendo que hay aspectos no alfabéticos de la escritura, éstos no tendrán que perderse de vista nunca, ya que también deben ser enseñados, apoyando a que el alumno interaccione con ellos del mismo modo que exploran los aspectos alfabéticos de la escritura. Es probable que en un inicio, cuando niños, al comienzo de su aprendizaje del lenguaje escrito, no se percaten de las separaciones entre palabras, de los diversos signos de puntuación, de las palabras con ortografía compleja, del uso de tildes, de las mayúsculas al inicio de las oraciones o en nombres propios. No obstante, las escrituras que se realicen frente a ellos o que se consulten en clase, siempre serán escrituras completas, que respetarán todas las reglas gramaticales, por lo que, será por medio de la lectura y la redacción como se afirmará y afinará el lenguaje escrito.

Otra de las circunstancias que han llevado a sostener que la lengua escrita no es una transcripción de la oral, se refiere al tipo de lenguaje diferente que suele utilizarse cuando se habla y cuando se escribe. El lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones, no sólo en lo que se refiere al léxico sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí. Una vez más se comprueba que lo oral no alcanza como referencia totalizadora al escribir.

La lengua escrita, concebida como la conjunción de un sistema de escritura y de un lenguaje característico, tiene dos funciones sociales básicas: servir para

conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y, para transmitir o recibir información a través del espacio.

Observamos las funciones de la lengua escrita por parte de los alumnos de bachillerato, en las siguientes situaciones de uso:

a) al consultar materiales escritos para recuperar conocimientos producidos con anterioridad (textos informativos, apuntes tomados previamente, prescripciones médicas...);
b) al divertirse jugando con ella (como en las "palabras cruzadas" donde es necesario conservar información mientras se juega);
c) al comunicarnos con otros a distancia. (cartas, tarjetas navideñas, invitaciones a fiestas, telegramas...);
d) al transmitir o recibir información u opiniones actualizadas (periódicos, circulares, boletines...);
e) al compartir ideas, aspiraciones, ilusiones y formas de percibir el mundo (a través de la literatura, poesía...);
f) al reflexionar sobre un tema, donde la necesidad de examinarlo cuidadosamente le lleve a escribir (ensayos...); y otros.

Así, los usos sociales de la lengua escrita son muy variados. Cotidianamente todas las actividades de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más elaboradas, tienen como finalidad la comunicación en el sentido más amplio permitiendo resolver problemas vitales para el sujeto que las realiza.

E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) advierten que, independientemente de la opción que se tome para el aprendizaje de la lecto-escritura (que a veces opta por los sonidos, otras por los fonemas, letras, sílabas, palabras o frases, tomando decisiones acerca del orden de presentación de estas unidades), se ha fragmentado la lengua escrita, misma que no es recuperable aunque "se sumen" estas unidades, ya que lo esencial, como la relación entre significado y significante (conocida como signo lingüístico), se ha perdido en las actividades didácticas que se suelen proponer en el aula.

En la actualidad, se observa, que cuando se decide “incluir” la significatividad en la enseñanza de la lectura y de la escritura para desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos, los docentes instrumentan estrategias didácticas de trabajo con textos que suelen estar mayoritariamente despojados de las finalidades comunicativas o de los contextos situacionales de los educandos en los que encontrarían sentido; dichos textos se incluyen como algo accesorio, como un contenido curricular más o menos entretenido. Un ejemplo fehaciente es cuando se pretende enseñar a redactar una carta, es común que se brinde a los alumnos unas pautas sobre el formato de este tipo de texto; sin embargo, son llevados a ejercitar estas pautas en cartas artificiales que nunca se enviarán y que nadie recibirá, bajo un contexto tan lejano de ellos que les resulta netamente ilusorio. En estos ejercicios, los alumnos suelen permanecer ajenos al texto y a la tarea, ya que no representan nada relevante para ellos y obviamente les resta sentido.

Ahora bien, llegado al presente momento, surge el cuestionamiento acerca de ¿cómo se aprende el lenguaje?, ¿cómo se desarrollan las competencias comunicativas?, ¿qué teorías deben conocerse y tomarse en cuenta por los docentes, para desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos?. Al responder estas preguntas, surgirá un extenso panorama de argumentos y cuestiones; los pros y los contras de diferentes perspectivas teóricas psicolingüísticas que explican la obtención y desarrollo del lenguaje.

Tradicionalmente (con algunas notables excepciones, como se harán notar más adelante), se tiene una separación conceptual y empírica entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico. En la actualidad, la visión está cambiando, hoy se busca el apareamiento del desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, ponderando en papel estimulador, de facilitación o causal, que la interacción social puede desempeñar en el progreso cognitivo y lingüístico, al suscribir y enfatizar el impacto que puede tener la interacción del individuo con el mundo social sobre su desarrollo del conocimiento y comprensión del mundo (donde indudablemente el factor educativo impregnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una relevancia en la obtención del conocimiento).

En un sentido amplio, existen dos fuentes de conocimiento: a) el conocimiento está biológicamente determinado o, b) el conocimiento se deriva de orígenes sociales. Esta dicotomía se caracteriza frecuentemente como el debate "naturaleza/crianza". Hoy día es frecuente adoptar una posición intermedia de manera que el niño es considerado como poseedor de predisposiciones innatas que se manifestarán a través de la interacción con el ambiente. En el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos preconstruidos en el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable. En general, los genes actúan de manera flexible determinando el límite y el abanico de reacciones posibles para la estimulación ambiental. La dotación genética delimita los cursos potenciales de la acción y la reacción del ambiente en el cual crece el niño. De igual modo, la naturaleza del ambiente puede permitir o inhibir la expresión de la reactivada potencial. Existe, pues, una estrecha y sensible interacción entre los determinantes genéticos del niño y la calidad y la cantidad de la estimulación obtenida.

Tomando en cuenta que el lenguaje es comunicación, normalmente los estudios de adquisición del lenguaje que incorporan factores sociales se ocupan de la naturaleza de los procesos comunicativos entre los individuos, en lugar de ocuparse de los desarrollos estructurales y gramaticales como tales. Los primeros estudios del lenguaje enfatizaron la adquisición infantil de la gramática, o estructura gramatical; posteriormente el enfoque cambió, en los años sesenta, se centraron en los desarrollos lingüísticos estructurales, en los últimos estudios de comunicación, ya prestan una mayor atención a la semántica y a la pragmática.

Por otra parte el desarrollo cognitivo se entiende como un proceso activo que requiere de la facilitación social para un progreso óptimo. No obstante, en este marco introduciremos la visión de Vygotsky (1986), de que el lenguaje es un componente necesario para el desarrollo cognitivo. Concretamente, el lenguaje es entendido como un sistema de representación, un sistema que media en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, en un marco Vigotskiano, es fundamental, para cualquier conocimiento; entendido a la vez como sistema interpersonal,

comunicativo y como sistema cognitivo de representación, que posibilita el desarrollo.

Esta distinción entre la función del lenguaje como comunicación y de la cognición como representación se puede ver en las perspectivas teóricas opuestas ofrecidas por Piaget y Vygotsky (Castorina, 1996). Estas perspectivas se pueden comparar y contrastar a través del papel del lenguaje como sistema de representación. Piaget concebía el lenguaje como representación, defendía la primicia del pensamiento, siendo necesario solamente el lenguaje cuando el pensamiento se vuelve abstracto; al ser precisa la representación mental para posibilitar la eficacia y permitir el siguiente desarrollo cognitivo. Vygotsky, por otra parte, argumentó que la comunicación verbal únicamente es posible a causa de la representación, es decir, la representación lingüística sólo emerge a causa de las demandas de la comunicación humana. El pensamiento es considerado una actividad que se desarrolló en paralelo con el habla, pero mantenida en el contexto social. Partiendo del pensamiento prelingüístico, la interacción social permite la expresión, mediante el habla, de la representación de las actitudes sociales y culturales. Éstas podrían transferirse, junto con la responsabilidad social de su interpretación y puesta en práctica de un participante a otro. Esta fusión del lenguaje y pensamiento ha sido llamada "**interaccionismo emergente**" (Wertsch, 1988). El interaccionismo emergente constituye la base para la importante idea de la transferencia de la responsabilidad como una función básica de la interacción social, siempre y cuando un participante posea el conocimiento y el otro no lo posea, pero lo requiera o pueda utilizarlo.

Partiendo de la premisa de que estamos interesados en describir y explicar los procesos del desarrollo humano, existen al menos cuatro posibles teóricos importantes que han guiado las investigaciones en las últimas tres décadas. Prácticamente en todos los artículos y libros acerca del desarrollo psicológico humano se pueden encontrar citas de al menos uno de los cuatro. Ellos son Jean Piaget, Lev Vygotsky, Noam Chomsky y Jerome Bruner. Todos, excepto Chomsky, se han ocupado de cómo tiene lugar el desarrollo, de los procesos que lo promueven y lo facilitan. Piaget, Bruner y Vygotsky están ligados a

teorías que enfatizan que el desarrollo consiste en cambios cualitativos en el conocimiento infantil, cambios en el modo en que los niños piensan o hablan. Además, cada uno de ellos se ha ocupado de cómo la interacción social, o las influencias sociales, pueden permitir el desarrollo de la cognición y el lenguaje. Piaget y Vygotsky han contribuido a una postura más integrada en relación con el desarrollo del pensamiento y del lenguaje (Vygotsky, 1986). Si bien Chomsky estaba más preocupado por el desarrollo de una gramática estructural universal del lenguaje, sus ideas y las críticas a las mismas, han llevado al estudio del desarrollo del lenguaje en un contexto social, interactivo. A pesar de que sus formulaciones teóricas no han ofrecido en sí mismas las bases para esa investigación; su relativo descuido del desarrollo del lenguaje y, en particular, del desarrollo social del lenguaje, ha promovido un gran número de investigaciones a lo largo de los años.

A continuación, se brinda una breve descripción de cada teoría, extrayendo únicamente los aspectos necesarios para fundamentar y redondear la explicación antes dada; posteriormente, cuando se aborde el plano pedagógico del aprendizaje, se retomarán algunos de los autores mencionados, incluyendo a otros.

Históricamente, Vygotsky y Piaget preceden a Bruner y a Chomsky, sin embargo, con el fin de que las teorías puedan ser comprendidas mejor, será alterado dicho orden cronológico.

La teoría de Noam Chomsky

La teoría del desarrollo del lenguaje de Chomsky (1997), se generó a partir de sus descripciones de las propiedades estructurales universales del lenguaje. Su objetivo principal es ofrecer una teoría de la estructura del lenguaje que dé cuenta de la producción de todas las oraciones gramaticales por parte de los hablantes nativos de una lengua. Basàndose en la producción del lenguaje, trató de demostrar la competencia de un hablante con el lenguaje, en particular con su gramática. Esta gramática sería, en el mejor de los casos, universal, capaz de describir y explicar las oraciones gramaticales producidas por todos

los usuarios del lenguaje. Sería también capaz de predecir la agramaticalidad de las oraciones.

A partir de aquí, sería lógico asumir que, la competencia gramatical, por ser universal, debería ser innata; es decir, para todo aquel que alcance la competencia gramatical, esa capacidad lingüística debe ser parte de su dotación genética. A este fin, Chomsky, en 1965, propuso una "caja negra" innata, un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje o LAD, con la capacidad de recibir el input lingüístico (las oraciones de la lengua de la comunidad en la que el sujeto crece) y, a partir de él, derivar las reglas universales. El individuo, con su conocimiento innato de los universales lingüísticos, trabajaría sobre el lenguaje hablado (la manifestación del lenguaje referida como "la estructura superficial") y derivaría a partir de ese input, un sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto. Una vez articulado, ese sistema de reglas podría dar cuenta de la producción de las reglas del lenguaje, así como de un conocimiento de la estructura de la lengua aprendida.

Chomsky, como Piaget, sostienen una perspectiva organísmica del desarrollo; lo cual quiere decir, que el conocimiento (o la cognición o el lenguaje) es universal. El lenguaje (o cualquier otra capacidad cognitiva como la memoria) surge como una propiedad universal de los individuos. Si bien el contexto es considerado necesario para que el conocimiento aparezca, constituye un misterio cómo aquél afecta al curso y a la secuencia del desarrollo. Es más, no se admite la variación interindividual, especialmente en contextos de desarrollo. La universalidad es una característica de la teoría de Chomsky, tesis ésta ampliamente compartida con Piaget y con otros teóricos organísmicos.

La teoría de Jerome Bruner.

La teoría del lenguaje de Bruner está en la línea de las teorías contextuales del desarrollo cognitivo, como la de Vygotsky, en la medida que es holística. Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son considerados cruciales para el desarrollo. Se tiene más en cuenta los contextos necesarios para que se dé el desarrollo y, en algunos sentidos, el desarrollo cognitivo (y del

lenguaje) está ligado al contexto. El contexto puede especificarse a varios niveles, pero Bruner se ha ocupado de la inducción del individuo hacia la cultura más ampliamente definida. En el caso del niño, habitualmente es la madre quien interactúa, habla y se comunica con él. En ese sentido, el pequeño queda impregnado de las convenciones del lenguaje (su forma y su significado) en contextos que son familiares y reconocibles.

Bruner (1986) sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje, en lugar de aprender el lenguaje *per se.* Es decir, enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural. Quería demostrar la capacidad del niño para comunicarse (y no necesariamente a través del lenguaje hablado únicamente) con otros miembros de la misma cultura. Parte del aprendizaje de la comunicación implica aprender lo que las palabras y las frases significan. Para aprender el o los significados ligados a las palabras, el niño ha de entrar en interacción con un conversador que las use. Otra parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, en qué situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras. Los individuos han de aprender a reconocer los contextos de uso de la palabra. Una vez más, la interacción con una variedad de personas puede facilitar ese proceso, dado que los matices de la comunicación guían los intentos del sujeto para seleccionar palabras y frases gramaticalmente correctas y socialmente apropiadas.

De acuerdo con Bruner, el individuo necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato, y es una fuerza interna “de empuje” que nos lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza “estira”, se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Este apoyo toma la forma de otra persona o de otras personas en interacción con el individuo, en contextos reconocibles y regulares en los cuales se usa el lenguaje. Bruner denominó a este marco Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS). Dicho marco resulta esencial para el aprendizaje del lenguaje. La ayuda del adulto es un ingrediente necesario en dicho proceso del aprendizaje; ese andamiaje facilita la tarea del niño. Existe una estrecha relación entre la

capacidad innata para aprender el lenguaje y el apoyo social ofrecido y otorgado, para facilitar la expresión de esa dotación. Bruner (1986) se propuso explicar cómo esas dos fuerzas, conjuntamente, se podrían relacionar teórica y empíricamente para presentar un panorama exhaustivo del desarrollo del lenguaje. Así sus estudios, examinaron los efectos de facilitación de la interacción social sobre la adquisición del lenguaje, entendiendo este último, especialmente, como un sistema de palabras con significados y pragmática.

La teoría de Jean Piaget.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1986), es bien conocida y está suficientemente documentada. Lo que no resulta tan conocido es cómo esa teoría ha sido incorporada a un marco que enfatiza la naturaleza social del desarrollo cognitivo y lingüístico.

La teoría de Piaget (1926), al igual que la de Chomsky, es organísmica. Esto quiere decir que resalta la universalidad de la cognición entre dominios; que el contexto es considerado relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. No obstante, el individuo es visto como constructor de su propio conocimiento. Los cambios en el conocimiento o en la cognición son unidireccionales y surgen a medida que se despliega la naturaleza biológica del organismo humano. Para documentar estos cambios, Piaget realizó una serie de observaciones formales e informales de la cognición de los bebés y de los niños, tal y como se manifestaba a través de la edad y el desarrollo. Los cambios en la cognición eran entendidos como inevitables, continuos e irreversibles. Las coherencias en la ejecución de un gran conjunto de problemas cognitivos registradas por Piaget revelaron a éste cambios cualitativos a lo largo del desarrollo del niño. Presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y que caracterizaba la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación era constructivista e interaccionista a la vez.

La teoría del desarrollo de Piaget se basa en los principios que subyacen al crecimiento biológico. Dos invariantes funcionales, derivadas de las ciencias

naturales, dan cuenta de cómo es tratada la información del entorno. Esos mecanismos son la organización (por ejemplo, la sistemática y el agrupamiento de los comportamientos y de las actividades humanas) y adaptación. Ambos se infieren del comportamiento y ambos producen estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos. La adaptación implica asimilación y acomodación. La primera se refiere a la incorporación de nueva información a las estructuras existentes, mientras que la segunda se refiere a los cambios que se dan en las estructuras previas después del contacto con la nueva información. La equilibraciòn se refiere al mecanismo de autorregulación que coordina la asimilación y la acomodación. Las estructuras cognitivas son las propiedades organizativas interrelacionadas que son activamente construidas por el niño. No están basadas en las estructuras cerebrales o neuronales propiamente dichas, pero en la teoría de Piaget tienen un uso bastante restringido. Evolutivamente, el niño atraviesa cuatro estadios de desarrollo estructural: el sensorio-motor, el preoperatorio, el operatorio concreto y, finalmente, el operatorio formal. Piaget se ocupaba del desarrollo de las operaciones mentales, entendidas como mecanismos internos y reversibles, derivados de la interacción activa del niño con el entorno. Así que, el desarrollo pasaría por esos estadios, marcado por cambios cualitativos en las capacidades cognitivas.

Las formulaciones teóricas originales de Piaget no son ni tan generales ni tan robustas como él nos habría hecho creer. Los cambios sistemáticos en la actuación cognitiva relacionados con la edad, pueden o no reflejar cambios estructurales en el modo de pensar del niño. Esa cuestión es difícil de probar o de refutar, pero la posición de Piaget es una forma de caracterizar los cambios cognitivos.

Si bien Piaget consideraba su teoría como interactiva, no enfatizó demasiado el papel de la interacción del niño con el ambiente, en la construcción del conocimiento. Esta relativa negligencia hacia el ambiente social, en particular ha sido rebatida recientemente por estudios que muestran cómo la interacción social facilita la actuación, en un conjunto de tareas cognitivas piagetana. Esos trabajos difieren de los llevados a cabo en los años setenta, en los cuales se

intentaba “enseñar” a los niños aspectos de la cognición (siendo la enseñanza, en sí misma, un evento social). Lo que se desprendía de muchos de los primeros estudios era que: a) los componentes de las tareas cognitivas podían enseñarse, pero rara vez eran generalizados o duraderos y, b) otros aspectos de la cognición, como la capacidad lingüística o la memoria, afectan a la actuación de los niños en las tareas piagetanas. Las investigaciones posteriores han continuado examinando el desarrollo de aspectos de la cognición originalmente explicados por Piaget, pero usando una aproximación teórica y empírica más abierta.

La teoría de Lev Vygotsky

Vygotsky (1988), es un representante de la aproximación contextual al desarrollo. Quienes detectan una orientación contextual del desarrollo, incluyendo a Bruner, como ya se comentó, normalmente tienen una visión más amplia del mismo y no se detienen en las especificidades del lenguaje o de la cognición. Se identifican con explicaciones holísticas del desarrollo, en las que el individuo y el ambiente están estrechamente relacionados. El lenguaje y la cognición no son unidades discretas sino partes de un espectro más amplio de capacidades que surgen durante el desarrollo.

Vygotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad (siendo definida esta última cultural e históricamente) es importante. Existe un intento de precisar las causas del cambio evolutivo tanto en el individuo como en la sociedad. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que es ahí donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico, así como el aprendizaje del niño.

La teoría de Vygotsky, si bien no apareció en inglés hasta 1962, fue formulada en la Rusia post-revolucionaria. Las corrientes políticas y filosóficas predominantes influyeron indudablemente en Vygotsky y su pensamiento. Los puntos básicos de la teoría de Vygotsky (1986), serían que el habla tiene un

origen social y que el lenguaje, precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. Vygotsky propuso que las funciones mentales superiores (a saber, el lenguaje y el pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del individuo con otra persona. Esas funciones interpersonales devendrían gradualmente intrapersonales a medida que el individuo fuese consciente de su significación (tanto cultural como histórica). El desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada en la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado.

Un punto principal de la teoría de Vygotsky es la consideración de la "enseñanza" y el "aprendizaje", como dos procesos paralelos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. De hecho, la palabra *obuchenie* en ruso tiene los dos significados. El componente de instrucción es considerado una parte integrante del proceso de aprendizaje. Para aprender ha de darse una enseñanza conectada con el nivel cognitivo del individuo. Un profesor que ofrece apoyo logrará a través del contexto de interacción, ampliar la capacidad del sujeto, su conocimiento o habilidad. El apoyo necesario dependerá del contenido y del contexto, pero permitirá al individuo recibir responsabilidad para la regulación, control y mantenimiento de su comportamiento. La generalización, si bien no es una cuestión fundamental en la teoría de Vygotsky, es inevitable una vez que el individuo se da cuenta de la importancia estratégica de los comportamientos específicos de la tarea, y los utiliza a continuación en nuevos contextos.

Después de transitar en forma breve pero concisa por las principales teorías que sustentan la adquisición y desarrollo del lenguaje, fundamentadas en un plano cognitivo como generador del pensamiento, ahora se presentarán las teorías del aprendizaje que sustentan el paradigma educativo del que se desprende el cúmulo de estrategias didácticas, que brinda el presente proyecto.

Siguiendo una línea coherente, para explicar el proceso de aprendizaje, se debe iniciar por identificar el papel fundamental que tiene una *teoría*, al ser

constituida por un conjunto de principios científicamente aceptables que explican un fenómeno y ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales, sirviendo como puente entre la investigación y en el caso que nos ocupa, el ponerse en práctica en la educación.

Un tema básico en el estudio del aprendizaje es el cómo ocurre; dependiendo de la perspectiva que se tenga de dicha obtención, se adopta la línea psicológica que explique el proceso, así como los elementos que en él intervienen, a fin de posibilitar una práctica docente exitosa.

La propuesta incluida en el presente trabajo se deriva de la perspectiva cognoscitiva, misma que es a la vez el miembro más antiguo y reciente de la comunidad psicológica. Es antiguo porque los análisis de la naturaleza del conocimiento, el valor de la razón y el contenido de la mente se remontan por lo menos a los antiguos filósofos griegos. Luego, desde fines del siglo XIX, los estudios cognoscitivos dejaron de ser tan comunes y la perspectiva conductual prosperó. Pero la investigación durante la Segunda Guerra Mundial sobre el desarrollo de habilidades humanas complejas, la revolución de las computadoras y los descubrimientos en comprensión del desarrollo lingüístico estimularon un resurgimiento de la investigación cognoscitiva. Se acumuló evidencia que indicaba que las personas hacen más que sólo responder al refuerzo y castigo. Por ejemplo: el planificar respuestas, utilizar sistemas que ayudan a recordar, y organizar material en forma propia. Con la creciente conciencia de que el *aprendizaje* es un proceso mental activo, los psicólogos educativos se interesaron en la manera en que la gente piensa, aprende conceptos y soluciona problemas (Ausebel en 1963; Bruner, Goodnow y Austin en 1956), así, no obstante, el interés en el aprendizaje de conceptos y la solución de problemas pronto dio lugar al interés en la forma en que se representa el conocimiento en la mente y, en particular, en cómo se recuerda este conocimiento. El recuerdo y el olvido se convirtieron en los principales temas de investigación en la psicología cognitiva, y el Modelo de Procesamiento Humano de Información (PHI), dominó la investigación.

En la actualidad existen otros modelos de la memoria aparte del procesamiento de información. Además, muchos teóricos cognoscitivitas han recobrado el interés en el aprendizaje, el pensamiento y la solución de problemas. La perspectiva cognoscitiva del aprendizaje puede describirse mejor como una orientación filosófica sobre la que existe un acuerdo general. Esto significa que los teóricos cognoscitivitas comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria. Los teóricos cognoscitivitas creen por ejemplo: que el *aprendizaje* es el resultado de nuestros intentos por comprender el mundo. Para este fin, se utilizan todas las herramientas mentales que se tienen a disposición. Las maneras en que se consideran las situaciones, junto con los conocimientos, expectativas, sentimientos e interacciones con otras personas, influyen en cómo y qué se aprende.

La perspectiva cognoscitiva ve a las personas como individuos que aprenden, quienes inician experiencias, buscan información para solucionar problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos discernimientos. En vez de estar bajo una influencia en forma pasiva por los eventos del entorno, las personas de manera activa seleccionan, practican, ponen atención, ignoran y toman muchas decisiones diferentes conforme procuran sus metas. Las perspectivas cognoscitivas más antiguas enfatizaban la adquisición del conocimiento, pero los planteamientos más recientes destacan su construcción (Mayer, 1992).

Por otro lado, los psicólogos cognoscitivitas estudian una amplia variedad de situaciones de aprendizaje. Dado su enfoque en las diferencias individuales y del entorno en el conocimiento no se buscan leyes generales del aprendizaje. Ésta es una de las razones por las que no hay un modelo cognoscitivo o teoría del aprendizaje particulares que representen toda el área.

El conocimiento es el resultado del aprendizaje. El *conocimiento* es más que el producto final del aprendizaje previo; también guía el nuevo aprendizaje. El planteamiento cognoscitivo sugiere que uno de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje es lo que el individuo tiene en la situación de

aprendizaje. Lo que ya sabemos determina en gran medida lo que tendremos que aprender, recordar y olvidar.

Dentro del marco que integran las teorías cognostivistas, existen varias teorías de la memoria, pero las más comunes son las que explican el procesamiento de información, en la que se incluyen los planteamientos más recientes de la red neural o con base en la coneccionista. Los Modelos del Procesamiento Humano de Información (PHI) con frecuencia involucran diferencias acerca de las distintas clases de conocimiento.

Dentro de las clases de conocimiento expuestas por el PHI, se encuentra que algunos conocimientos son generales – se aplican en muchas situaciones distintas -; por ejemplo, el *conocimiento general* acerca de cómo leer, deletrear o utilizar un procesador de texto es útil dentro y fuera de la escuela. Por otro lado el *conocimiento de dominio específico* pertenece a una tarea o materia particular. Es evidente que no existe una división absoluta entre el conocimiento general y el conocimiento específico para un área. Cuando los alumnos, que en la actualidad cursan el bachillerato, empezaban a aprender a leer, tal vez estudiaron hechos específicos acerca de los sonidos de las letras. En esa época, el conocimiento sobre los sonidos de las letras era específico para el área de la lectura; pero ahora, pueden utilizar tanto el conocimiento acerca de los sonidos y la capacidad de leer en formas más generales.

Otra manera de dividir el conocimiento por categorías es la siguiente:

a) *Conocimiento declarativo*, es “saber qué” algo es el caso. El uso del término conocimiento, con base en el sentido común, por lo general se refiere al conocimiento declarativo – hechos, creencias, teorías, opiniones, poemas, pasajes o letras de canciones, reglas, nombres y demás -. La variedad de este tipo de conocimiento es inmensa.
b) *Conocimiento procedimental*, es “saber cómo” hacer algo. A fin de demostrar el conocimiento procedimental el estudiante debe actuar. Los estudiantes demuestran un conocimiento cuando elaboran un enunciado de manera correcta.

c) *Conocimiento Condicional*, es “saber dónde y por qué” a fin de aplicar sus conocimientos declarativo y procedimental. Se precisa del conocimiento condicional para saber cuándo leer todas las palabras de un texto y cuándo hojear. Para los alumnos de bachillerato, el conocimiento condicional es un obstáculo, conocen los hechos y pueden llevar acabo los procedimientos pero al parecer, no aplican lo que saben en el momento apropiado.

Se pueden combinar los dos sistemas para describir el conocimiento, los conocimientos declarativo, procedimental y condicional pueden ser, ya sea generales o específicos, para un área.

Las perspectivas de la memoria del procesamiento de información toman como modelo a la computadora. Al igual que ésta, la mente humana absorbe información, realiza operaciones con ella para cambiar su forma y contenido, la almacena, la recupera, cuando es necesaria, y genera respuestas para la misma; por lo tanto, el procesamiento implica recopilar y representar información o *codificarla*, conservar información o *almacenarla*; obtener la información cuando es necesaria o *recuperarla*. Al sistema completo se le guía por los *procesos de control* que determinan cómo y cuándo fluirá la información a través del sistema.

Las tres etapas del sistema del procesamiento de información son el registro sensorial, la memoria a corto y a largo plazo. La información se codifica en el registro sensorial, donde la percepción determina lo que se conservará en la memoria a corto plazo para usarlo más adelante. La información que se procesa de modo riguroso, se convierte en parte de la memoria a largo plazo y puede activarse en cualquier momento para regresar a la memoria de trabajo.

La memoria sensorial consta de los estímulos del entorno (visiones, sonidos, olores y demás) representa la información física que bombardea nuestros receptores de manera constante. Los receptores son los mecanismos del cuerpo para ver, oír, saborear, oler y sentir. La información sensorial, mantiene estas sensaciones por un período muy breve. La capacidad de este tipo de memoria es muy grande, se capta más información de la que se puede manejar

al mismo tiempo, hecho que la hace frágil en duración; en esta etapa son críticas la percepción y la atención. La percepción es el significado que atribuimos a la información en bruto recibida a través de nuestros sentidos; esta significación se construye con base tanto en la realidad objetiva como en nuestro conocimiento existente. Por otro lado, la atención es un recurso sin límites; al prestar atención a ciertos estímulos e ignorar otros, se selecciona lo que se procesará de todas las posibilidades. El primer paso en el aprendizaje es poner atención. Los estudiantes no pueden procesar algo que no reconocen o perciben. Muchos factores del aula influyen en la atención del estudiante. La implementaciòn, por parte de los docentes, de estrategias didácticas que capten la atención de los sentidos de los alumnos tales como: el uso de carteles, o acciones atractivas como el subrayado en el texto, el realce de palabras escritas o habladas, los eventos sorpresa y los cambios en el nivel de la voz, el énfasis o el ritmo, son estímulos efectivos para la adquisición del aprendizaje.

Una vez que la información en la memoria sensorial se transforma en patrones de imágenes o sonidos (o quizá otras clases de códigos sensoriales), ésta puede entrar al sistema de memoria a corto plazo.

La capacidad de la *memoria a corto plazo* (MCP), que es una *memoria de trabajo* (MT), corresponde aproximadamente al estado de alerta o de lo que uno está consciente en ese momento. La capacidad es limitada; (Miller 1956) propuso que la capacidad de la memoria a corto plazo consta de, siete más memos dos unidades de información (la unidad es el mínimo elemento significativo: letra, palabra, número o expresión común). La duración es breve, de 20 a 30 segundos a lo sumo, de modo que para retener unidades se deben repasar, de otro modo la información se pierde en segundos. Su contenido es de información activada, ésta puede ser conocimiento que yace en la memoria a largo plazo, sobre el cual comúnmente ya se ha pensado o bien, sea algo nuevo que acaba de encontrar (Anderson 1990). Por esa razón, algunos psicólogos consideran que la memoria de trabajo es sinónimo de “consciencia”. La información en memoria a corto plazo puede tener la forma de imágenes que se asemejan a las percepciones en la memoria sensorial, o se puede

estructurar la información de modo más abstracto con base en el significado. La información puede perderse de la memoria a corto plazo (olvido) por la interferencia o deterioro. La interferencia es directa cuando se recuerda información nueva, ésta interfiere u obstaculiza la manera de recordar la información antigua.

La *memoria a largo plazo* (MLP) es ilimitada; una vez que la información se almacena con seguridad en ella, dicha información puede permanecer ahí de modo definitivo. El problema es localizar la información correcta cuando es necesaria, ya que su acceso a esta memoria requiere más tiempo y esfuerzo. La información se almacena en la memoria a largo plazo, ya sea como imágenes visuales o como unidades verbales, o como ambas; muchas imágenes en realidad se almacenan como códigos verbales y después se traducen en información visual cuando se requiere una imagen. La mayoría de los psicólogos cogniscitivistas distingue tres categorías de memoria a largo plazo:

a) Memoria semántica: es la memoria para el significado. Estos recuerdos se almacenan como proposiciones, imágenes y esquemas.
b) Memoria episódica: es aquélla propia para la información, asociada con un lugar y momento particulares en especial; la información acerca de los eventos en la vida propia; dicha memoria lleva el registro del orden de los acontecimientos, de manera que es un buen sitio para almacenar chistes, rumores o reseñas de películas.
c) Memoria procedimental: precisa cómo hacer las cosas. Se representa como reglas de condición-acción, a veces conocidas éstas como producciones. Cuanto más se practica el procedimiento, más automática es la acción.

La información de la memoria a largo plazo se activa para ayudar a comprender la nueva información en la memoria a corto plazo. Con el trabajo y procesamiento mental (elaboración, organización y contexto) la nueva información se puede almacenar de modo permanente, en la memoria a largo plazo.

Aprender por medio del descubrimiento, quiere decir obtener uno mismo los conocimientos (Bruner, 1960). Consiste en formular y comprobar hipótesis antes que simplemente leer o escuchar las lecciones del profesor. Descubrir es una forma de razonamiento inductivo, porque los estudiantes pasan de estudiar ejemplos a formular reglas, conceptos y principios generales. Un supuesto beneficio del descubrimiento es que fomenta el aprendizaje significativo.

Descubrir no es sólo dejar que los educandos realicen lo que quieran, se maneja mejor como una actividad "dirigida"; los profesores disponen quehaceres para que los estudiantes busquen, manipulen, exploren e investiguen. Con ello, adquieren nuevos conocimientos relacionados con la materia y con las habilidades generales de solución de problemas, como formular reglas, probar hipótesis y reunir información. Proponer cuestiones, problemas o situaciones enigmáticas estimula el compromiso de los alumnos, hay que incitarlos a que aventuren conjeturas intuitivas cuando no están seguros. Al conducir una discusión en clase, los maestros pueden formular preguntas (de cuyas respuestas aún no se disponga) y decirles a los alumnos que no van a ser calificadas con sanciones. Los profesores brindan la estructura cuando plantean preguntas y ofrecen sugerencias sobre cómo buscar las respuestas. Es de mayor utilidad la estructuración de parte del docente si los discípulos no están familiarizados con el proceso de los descubrimientos o requieren amplios conocimientos previos. Aprender por medio del descubrimiento parece más apropiado, si el proceso de aprendizaje es importante. Quizá no sea muy provechoso con los temas bien estructurados que el maestro puede presentar con facilidad; según parece, el descubrimiento es especialmente ventajoso en las actividades de solución de problemas, que motivan a los estudiantes a aprender y adquirir destrezas necesarias (el hecho de redactar un guión teatral por equipo y ponerlo a consideración del grupo, afronta a los alumnos con una actividad que no han realizado anteriormente, lo que forma un reto que les obliga a organizar y jerarquizar primeramente conceptos y después actividades, así el proceso de elaboración les obliga a utilizar las competencias comunicativas haciéndolas evolucionar, además de adquirir nuevos conocimientos). Entre las situaciones frecuentes de aprendizaje

por el descubrimiento en el aula, se encuentran el juego de papeles, los trabajos individuales, en equipo y las simulaciones por computadora.

La teoría cognoscitiva dirigida al *aprendizaje significativo por recepción* (Ausubel, 1989), preconiza el uso de la *enseñanza expositiva,* la presentación de la información en forma organizada y significativa. La principal forma de aprendizaje en el aula, es fundamentalmente diferente del aprendizaje asociativo y por pares asociados. El *aprendizaje significativo* consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria. El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria a largo plazo; es decir, el nuevo material, expande, modifica o elabora la información de la memoria. El significado también depende de variables personales como la edad, las experiencias, la posición socioeconómica y los antecedentes educativos. Las experiencias determinan si los estudiantes encontrarán significativo al aprendizaje.

En contraste con el razonamiento inductivo de los descubrimientos, el modelo de Ausubel propugna una estrategia deductiva para enseñar contenidos relacionados con las ideas generales expuestas al comenzar y seguidos de puntos específicos. El modelo exige que el maestro auxilie a los alumnos a dividir las ideas en puntos interrelacionados más pequeños y a vincular las nociones nuevas con los temas similares en la memoria. El modelo de Ausubel requiere mucho contacto entre maestros y alumnos. Los maestros presentan verbalmente el nuevo material pero continuamente solicitan respuestas de los estudiantes. Las lecciones han de estar bien organizadas; los conceptos ejemplificados de varias formas y erigidos unos sobre otros, de modo que los discípulos posean los conocimientos previos para beneficiarse de la enseñanza.

La metacogniciòn es la cognición de orden superior, por medio del control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. Esta teoría está cimentada en dos formas de conocimiento: *declarativo* (saber qué es el caso de

algo) y de *procedimientos* (saber cómo hacer algo). La metacogniciòn comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas:

a) Uno debe comprender que habilidades, estrategias y recursos requieren cada tarea. En este grupo se incluye hallar las ideas principales, repasar la información, formar asociaciones o imágenes, utilizar técnicas de organización, organizar el material, tomar notas o subrayar y emplear métodos para presentar exámenes.
b) Hay que saber cómo y cuándo servirse de estas habilidades y estrategias para terminar con éxito los cometidos. Estas actividades de supervisión incluyen verificar el grado personal de comprensión, predecir resultados, evaluar la eficacia de los esfuerzos, planear las actividades, decidir como distribuir el tiempo y revisar o cambiar a otras actividades para superar las dificultades. En conjunto, las actividades metacognoscitivas reflejan la aplicación sistemática a las tareas de los conocimientos declarativo, de procedimiento y condicional. Las habilidades metacognoscitivas se desarrollan con lentitud. Los alumnos no están del todo conscientes de qué procesos cognoscitivos participan en las diversas tareas; por ejemplo, no acaban de reconocer que han estado reflexionando ni recuerdan en qué pensaban; quizá no entiendan que los pasajes desorganizados son más difíciles de comprender que los que están organizados o tratan material familiar. Son los niños mayores, los jóvenes y los adultos los que practican más a menudo actividades de supervisión; sin embargo, no siempre vigilan su grado de comprensión y en muchas ocasiones son malos jueces de qué tan bien entienden un texto. Los niños tienen la capacidad cognoscitiva de supervisar su desempeño en los problemas sencillos; los estudiantes se inclinan a supervisar las actividades de mediana dificultad, antes que las fáciles que no requieran supervisión o las muy difíciles con la que no saben qué hacer o las abandonan.

Las capacidades metacognoscitivas comienzan a desarrollarse entre con cinco y los siete años de edad y durante todos los años escolares, aunque en cualquier grupo de edad hay muchas variaciones: Los preescolares pueden aprender algunos comportamientos estratégicos; pero, con la escolarización, los individuos adquieren la conciencia de que pueden controlar lo que aprenden

con las estrategias que utilicen; ellos forman generalizaciones acerca del modo en que sus actos influyen en el entorno; por ejemplo, aprenden “qué les funciona” para favorecer los logros escolares. Esto es cierto sobre todo con las estrategias de memorización, tal vez porque gran parte del éxito en la escuela depende de memorizar información.

La conciencia metacognoscitiva sufre el influjo de variables asociadas con los individuos, las tareas y las estrategias. Habitualmente, las variables del individuo, las tareas y las estrategias interactúan cuando los alumnos realizan actividades metacognoscitivas. Los estudiantes consideran la clase y las dimensiones del material por aprender (tarea), los métodos posibles (estrategia) y su habilidad para usar las distintas estrategias (aprendiz). Si piensan que tomar notas y subrayar son buenas estrategias para identificar los puntos principales de un artículo técnico, y además creen que son buenos para subrayar pero malos para tomar notas, se decidirán por aquella actividad.

Entender qué habilidades y estrategias nos ayudan a aprender y recordar información, es necesario; pero esto no basta para alcanzar mayores logros. Incluso los estudiantes que están al tanto de lo que les facilita el aprendizaje no se entregan de continuo a las actividades metacognoscitivas; son varias las razones para ello. En algunos casos, la metacognición es innecesaria porque el material se aprende con facilidad o puede ser procesado en forma automática. Asimismo, quizá los estudiantes no están dispuestos a hacer el esfuerzo de emplear las actividades metacognoscitivas, tareas que en sí mismas requieren tiempo y empeño. Tal vez no entienden por completo que las estrategias metacognoscitivas mejoran su rendimiento o, si así lo creen, piensan que hay otros elementos más importantes para el aprendizaje como el tiempo de estudio o la dedicación.

Dado que las actividades metacognoscitivas mejoran el desempeño, pero que a menudo los estudiantes no las emplean automáticamente, los educadores sugieren que se les enseñen y se les anime a utilizarlas en diversos contextos. Los alumnos necesitan aprender diferentes actividades que van desde las que se aplican al aprendizaje en general, hasta las que atañen a situaciones

particulares. Aunque el aspecto *qué* del aprendizaje es importante, también lo son, el *cuándo,* el *dónde* y el *por qué* del uso de estrategias. Impartir el primero, sin estos últimos no logra sino confundir a los estudiantes y podría desmoralizarlos; los que saben qué hacer pero no cuándo, dónde ni por qué podrían tener una baja estimación de su *autoeficacia* para desenvolverse bien en la escuela.

Con frecuencia, es preciso enseñar a los estudiantes conocimientos declarativos o de procedimientos básicos, junto con las habilidades cognoscitivas. Los alumnos necesitan supervisar su grado de comprensión de las ideas principales, pero si no entienden qué es una idea principal ni cómo encontrarla, tal supervisión carece de sentido. Los maestros deben alentarlos para que empleen las estrategias metacognoscitivas y ofrecerles la oportunidad de que apliquen lo que han aprendido fuera del contexto de su enseñanza. Los estudiantes también requieren información sobre qué tan bien las aplican y cuánto mejoran su rendimiento. El peligro de enseñar una de estas estrategias, junto con sólo una tarea, estriba en que los alumnos la considerarán aplicable apenas a esta tarea y a las muy parecidas, hecho que no fomenta la transferencia. Se recomienda acudir a numerosas tareas al enseñar las estrategias.

Otra de las teorías cognoscitivas muestra la noción de que el pensamiento ocurre en un contexto, y que la cognición es en buena parte una construcción del individuo en función de sus experiencias en las situaciones; es el *Modelo Constructivista*. El *Constructivismo* es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Destaca las situaciones entre los individuos, y las situaciones en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos. Los individuos son participantes activos y deben construir el conocimiento. El Constructivismo no es una corriente unificada sino que se expresa en formas diversas:

a) *Constructivismo exógeno:* sostiene que la adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción de las estructuras del mundo externo. Esta postura recalca la influencia del exterior en la construcción del

conocimiento, de las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos. El conocimiento es adecuado en tanto refleja la realidad en conceptos como esquemas o producciones y la formación de redes en la memoria que evidencia esta idea.

b) *Constructivismo endògeno:* subraya la coordinación de los actos cognoscitivos. Las estructuras mentales proceden de otras previas, no directamente de la información del entorno; por ende, el conocimiento no es un espejo del mundo exterior adquirido por experiencias, enseñanza e intercambios sociales. El conocimiento se desarrolla merced a la actividad cognoscitiva de la abstracción y sigue una secuencia preestablecida (La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget ofrece un ejemplo).

c) *Constructivismo dialéctico:* sostiene que el conocimiento proviene de las *interacciones* de los individuos y su entorno. Las construcciones no están invariablemente ligadas al mundo externo, ni son del todo el resultado de las elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que producen las interacciones con el medio. Este punto de vista se ha alineado con numerosas teorías contemporáneas; por ejemplo, es compatible con las ideas de Bandura, (1986) de que las *interacciones recíprocas* de individuos influyen en el aprendizaje y el desarrollo, así como con muchas teorías de la motivación (la postura de Vygotsky, es un ejemplo).

Quizá ningún teórico ha influido más en el pensamiento constructivista moderno que Lev S. Vygotsky (1988); una de sus principales contribuciones a la psicología fue su insistencia en el notable influjo de las *actividades con significado social* en la conciencia. Él consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, producido por la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. Vygotsky pensaba que un componente fundamental del desarrollo psicológico es dominar el proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales, mediante símbolos como el

lenguaje, la numeración y la escritura. Una vez que se dominan estos símbolos, el siguiente paso es usarlos para influir y regular los pensamientos y los actos propios. Esto último, pertenece al tema de la *autorregulación*, que incluye la importante función del habla privada.

Un concepto importante dentro de la teoría de Vygotsky es la *Zona de Desarrollo Pròximal* (ZDP), que se define como la distancia entre el nivel real del desarrollo – determinado por la solución independiente de problemas – y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. El cambio cognoscitivo ocurre en la ZDP cuando maestro y alumno comparten los instrumentos culturales, cuando el discípulo los internaliza en esta relación mediada por la cultura. Trabajar en la ZDP requiere mucha participación guiada; no obstante, los individuos no adquieren pasivamente el conocimiento cultural ni lo que aprenden es por fuerza un reflejo automático o exacto de los acontecimientos, puesto que aportan sus propias luces a estas relaciones y construyen los significados integrándolos a sus experiencias en el contexto.

Una aplicación fundamental de esta propuesta atañe al concepto de *andamiaje educativo*, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que éstos, tiene cinco funciones esenciales:

a) brindar apoyo,
b) servir como herramienta,
c) ampliar el alcance del sujeto,
d) permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles,
e) usarse selectivamente sólo cuando sea necesario.

Otra área de aplicación de esta teoría es la *enseñanza recíproca* que consiste en el diálogo entre el maestro y un pequeño grupo de alumnos; al principio, el maestro modela las actividades, después, él y los estudiantes, se turnan el puesto de profesor; así, si éstos aprenden a formular preguntas en la clase de

comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas y así verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vygotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y en el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

Una importante área de aplicación es la *colaboración entre compañeros*, hecho que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. Los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignada su responsabilidad y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera pueda avanzar.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vygotsky y el tema de la cognición es la idea de la conducción social del *aprendiz*, que se desenvuelve al lado de los expertos, en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo, se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades. Al trabajar con los versados, estos novatos adquieren un conocimiento compartido de procesos importantes y lo integran a lo que ya saben.

Las investigaciones acerca del aprendizaje revela un hecho irrefutable: los estudiantes deben dedicarse cognoscitivamente a aprender. Deben ser reflexivos. En la actualidad, se hace énfasis en ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias y tácticas de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso; son un tipo de plan general de ataque. Las tácticas de aprendizaje son las técnicas específicas que complementan el plan. Entre muchas actividades, las estrategias incluyen la selección y organización de la información en la memoria para hacer el plan más significativo; son así técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo. El uso de estrategias es una parte integral de las actividades del aprendizaje autorregulado; les dan a los estudiantes mayor control sobre el procesamiento de información. Así, el

aprendizaje consiste en la integración significativa del nuevo material en las redes de la memoria a largo plazo. Para codificar (aprender) la información, los estudiantes comienzan por prestar atención a la información relevante para la tarea, y la transfieren del registro sensorial a la memoria de trabajo; además, activan los conocimientos relacionados en la memoria a largo plazo. Asimismo, ellos, en la memoria de trabajo, establecen conexiones (vínculos) entre la nueva información y sus conocimientos, y la integran en las redes de la memoria a largo plazo. Las estrategias de aprendizaje favorecen la codificación en cada fase.

Los pasos para formular o implantar una estrategia son los siguientes (Snowman, 1986):

a) Analizar: identificar la meta de aprendizaje, los aspectos importantes de la tarea, las características personales relevantes y las técnicas de aprendizaje que pudieran ser útiles.
b) Planear: formular un plan: “Dada la tarea ( ) que realizar ( ) según estas normas ( ), y dadas estas características personales ( ), tengo que usar estas técnicas ( )”.
c) Implantar: emplear las tácticas para mejorar el aprendizaje y la memoria.
d) Supervisar: evaluar el progreso para determinar si las tácticas funcionan.
e) Modificar: continuar el uso de las estrategias si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso parece inadecuado.
f) Conocimientos metacognitivos: guiar la operación de los pasos.

Las tácticas de aprendizaje son métodos o técnicas incluidas en las estrategias para alcanzar las metas. Las categorías de las tácticas son las siguientes (Weinstein y Mayer, 1986):

a) *Repaso*: Repetir la información de palabra, subrayar y resumir.
b) *Elaboración*: utilizar imaginería. Mnemotecnia: acrósticos, oraciones, cuentos, palabras ganchos, método de los loci, palabras claves, preguntar, tomar notas.
c) *Organización*: mnemotecnia, agrupar, bosquejar y diagramar.
d) *Supervisión de la comprensión*: hacerse preguntas, releer, verificar la coherencia y parafrasear.

e) *Afectivas*: Enfrentar la ansiedad. Sostener creencias positivas: autoeficacia, expectativas y actitudes. Crear un medio positivo y administrar el tiempo.

Los pasos de la enseñanza de estrategias, son los siguientes (Pressley, Harris y Marks, 1992):

a) Introducir pocas estrategias cada vez.
b) Brindar ejercicios variados en diversas tareas.
c) Hacer que los profesores sirvan de modelos.
d) Recalcar a los estudiantes el valor de usar las estrategias
e) Personalizar la retroalimentaciòn y la enseñanza.
f) Establecer oportunidades de trasferencia
g) Mantener la motivación de los estudiantes.
h) Fomentar el hábito de la reflexión y la planeación.

Con la finalidad de aportar una visión globalizadora del sustento teórico, que nos permita entender el contexto educativo en el cual realizamos la labor docente, se han presentado distintas perspectivas educativas que denotan los principales procesos que intervienen en la bina creadora denominada enseñanza-aprendizaje.

La información ofrecida, denotó los errores y aciertos en el implemento del modelo pedagógico que se utiliza para la enseñanza del idioma español dentro de las aulas; corroboró las perspectivas y propuestas educativas que ofrecen las corrientes lingüísticas actuales basadas en el cognoscitivismo; así, la problemática expuesta en el presente proyecto pedagógico de acción docente, que evidencia la falta de desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos que cursan el bachillerato, propone una serie de estrategias didácticas basadas en la teoría constructivista, que promuevan un aprendizaje real y significativo en la adquisición, y uso de un lenguaje adecuado que les permitan a su vez potenciar y adquirir otros conocimientos.

Con la finalidad de complementar el marco referencial de sustento teórico del proyecto, se presenta un glosario que incluye las categorías contenidas en la alternativa de innovación, que no han sido enunciadas o referidas

suficientemente y conllevan relevancia significativa, con el propósito de explicar los términos exhibidos en el proyecto, que constituyen y consuman la columna vertebral del mismo.

GLOSARIO

1.- **Alegoría:** Figura retórica que consiste en patentizar en el discurso por medio de metáforas consecutivas, un sentido recto y otro figurado para dar a entender una cosa expresando otra diferente.

2.- **Alternativa:** Opción forzosa o necesaria entre dos cosas.

3.- **Análisis:** Separación de las partes de un todo hasta conocer los elementos que lo forman. (Fil.) descomposición de lo complejo en sus elementos; resolución de las consecuencias en sus principios, de los efectos en sus causas, de los hechos en sus leyes. (la síntesis procede al contrario, va de las causas a los efectos).

4.- **Aprendizaje:** Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.

5.- **Argumentación:** Acción de argumentar, (Log.)Razonamiento dirigido a la exposición de proposiciones, de modo explícito y sistemático, que se presenta a favor o en contra de una afirmación o tesis.

6.- **Axioma:** (del gr. axioma, lo que se estima justo o verdadero.). (Fil.) principio, sentencia o proposición tan clara y evidente que no necesita demostración.

7.- **Claridad:** Característica del lenguaje que trata de dar la idea en la forma más apegada a la realidad en lo posible.

8.- **Código:** Conjunto de símbolos o signos lingüísticos y reglas para transmitir información.

9.- **Coherencia:** Conexión, relación o unión de unas cosas con otras. (Ling.) estado de un sistema lingüístico cuando sus componentes aparecen en conjuntos solidarios.

10.- **Competencia Comunicativa:** Conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos lingüísticos, socio lingüísticos, estratégicos y discursivos, que el hablante-oyente, escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados con la situación y con el contexto de comunicación y con el grado de formalización requerido.

11.- **Comprensión:** Facultad, capacidad a perspicacia para entender y penetrar las cosas (Fil.) Conjunto de notas que constituyen un concepto. (Psic.) Modalidad de la actividad psíquica por la cual tiene lugar la orientación y estructuración de las sensopercepciones y representaciones en el doble plano de la realidad subjetiva y objetiva.

12.- **Comunicación:** Principio universal de interrelación a múltiples niveles biológico, psicológico, cosmológico, tecnológico, etc.

13.- **Contexto:** En un sentido general se dice del entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento y que generalmente incide o influye en su desarrollo. (Ling.) Conjunto de elementos lingüísticos que acompañan a una palabra o a una frase. En sentido más amplio designa el conjunto de elementos extralingüísticos que rodean a la comunicación humana.

14.- **Cosmogonía:** Parte de la ciencia que trata del origen y formación del universo.

15.- Creatividad: Capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo. La C. Puede consistir en una actividad de la imaginación o en una síntesis mental. En el ámbito escolar, la C. Se fomenta mediante el espíritu crítico y el hábito de considerar varios puntos de vista en la solución de un problema, y no un modelo escolar conformista y repetitivo.

16.- Cuento: Relato breve en torno a un solo hecho (real o fantástico) cuya anécdota o argumento abarca tres tiempos: exposición, nudo y desenlace.

17.- Desarrollo: Evolución progresiva de las estructuras de un organismo y de las funciones por ellas realizadas, hacia conductas de mayor calidad o consideradas superiores.

18.- Descripción: Dibujar o representar algo de modo que dé idea cabal de ella (Ling.) es una actitud en la expresión del pensamiento que parte de un orden lógico, coherente, yendo del análisis de sus componentes hasta llegar a la totalidad física o psíquica.

19.- Desenvolvimiento: Descifrar o aclarar lo que estaba oscuro o enredado. Desarrollar, acrecentar.

20.- Destrezas: Habilidad, arte o primor con que se dé una actividad, lo que supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo tal tarea. La adquisición de una d. supone el dominio tanto de la superficie, capacidad perceptiva frente de los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea.

21.- Didáctica: Hay innumerables acepciones: 1) Enseñar materias escolares; 2) Manejo de los recursos para que los alumnos aprendan a facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para la comunidad o el grupo; 3) Sistemas

controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas.

22.- Dramático: Género literario de asunto serio y generalmente triste, que conmueve profundamente el ánimo y suele tener desenlace funesto.

23.- Epistolar: Estilo relativo a la epístola o carta.

24.- Escritura: Expresión gráfica del lenguaje. Consiste en representar las palabras por medio de signos gráficos convencionales.

25.- Estilística: Estudia la obra literaria como una construcción poética, analiza el sistema expresivo de una obra, o de un autor, o de un grupo pariente de autores. El sistema expresivo y estructura interna de la obra hasta el poder sugestivo de las palabras y la eficacia estética de los juegos rítmicos.

26.- Estilo: Esfuerzo mediante el cual la inteligencia y la imaginación encuentran matices, analogías e imágenes en las ideas y en las palabras.

27.- Estrategia: Planteamiento conjunto de directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso, que guarda estrecha relación con los propósitos educativos.

28.- Evaluación: Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo que tiene por objetivo proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus propósitos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación de los educandos.

29.- Fábula: Especie narrativa que consiste en el relato de hechos no reales de los que se deduce una enseñanza moral que al final se manifiesta en la moraleja.

30.- Feminismo: Doctrina social que concede a la mujer derechos que los hombres se habían reservado para sí.

31.- Formas narrativas: Es la expresión del pensamiento en posición dinámica como son el cuento, leyenda, parábola, fábula (en prosa), epístola, crónica, ensayo, novela, epopeya entre otros.

32.- Giros Lingüísticos: Son las modalidades o variaciones que adopta la lengua en función de las necesidades del hablante o del contexto social en que se desenvuelve el individuo.

33.- Gramática: Arte de hablar y escribir correctamente una lengua. Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones. G. Generativa la que trata de formular una serie de reglas capaces de generar o producir todas las oraciones posibles y aceptables de un idioma.

34.- Habilidad: Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz.

35.- Heterogéneo: adj. Compuesto de partes de diversa naturaleza.

36.- Horóscopo: Gráfico que representa las doce casas celestes y la posición relativa de los astros en el sistema solar y de los signos del zodiaco, en un momento dado, del cual se sirven los astrólogos para realizar una predicción.

37.- Iconográfico: adj. Descripción, tratado o colección de imágenes o retratos.

38.- Imaginación: Actividad mental basada en la percepción, la memoria y el pensamiento, mediante la cual se producen imágenes y se crean asociaciones entre éstas.

39.- Interacción: Mecanismo mediante el cual los individuos interpretan o definen las acciones de los otros como medios para actuar con respecto a ellos y al medio circulante.

40.- Lectura: Percepción visual y comprensión de signos gráficos o de otro tipo. Procesamiento visual del lenguaje.

41.- Lengua: Sistema convencional de signos y conjunto de reglas gramaticales por las que se rige su combinación y oso, propias de una comunidad.

42.- Lenguaje: Conjunto de palabras o signos con los que comunicamos ideas o sentimientos. Constituye una manifestación simbólica del hombre, resultado de su aptitud para representar objetos, ideas, sentimientos, fenómenos, etc., por medio de sonidos, señales y signos.

43.- Léxico: Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado //Caudal de voces, modismos y giros de un autor.

44.- Leyenda: Narración no muy extensa de algún suceso tradicional extraordinario de raíz histórico-popular con tendencia fantástica.

45.- Lingüística: Ciencia del lenguaje, se llama descriptiva cuando estudia las características de un solo idioma. Comparativa cuando analiza los fenómenos de la lengua sobre la base de datos tomados de varios idiomas. Sus partes fundamentales son la fonética, fonología, gramática, semántica y lexicología.

46.- Lírica: Géneros de poesía que comprende las composiciones en que el poeta expresa sus propios afectos e ideas.

47.- Machismo: Tendencia a considerar el sexo masculino superior al femenino, con la consiguiente subordinación de la mujer en la sociedad.

48.- Malinchismo: m. Méx. tendencia a preferir lo extranjero, especialmente lo español, a lo nacional.

49.- Metacognición: Es una facultad que nos permite pensar sobre el pensamiento para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y para supervisar y controlar los propios procesos mentales.

50.- Metáfora: Recurso literario por medio del cual se cambia el sentido recto de una palabra por otra y otras que aluden indirectamente a ella: sentido figurado. Se produce por una semejanza o analogía; no es más que una comparación.

51.- Mito: Relato de los tiempos fabulosos y heroicos. Tradición alegórica que como base un hecho real, histórico o filosófico.

52.- Narración: Relato a cuenta hechos propios del acontecer real o imaginario. Es la expresión del pensamiento en posición dinámica: los personajes, las cosas, las circunstancias cambian la razón del devenir.

53.- Nemotecnia: Mnemotecnia. Arte de aumentar el alcance de la memoria.

54.- Novela: Obra literaria en prosa de considerable extensión en la que se describen y narran acciones fingidas, imitando las de la vida real.

55.- Ortografía: Parte de la gramática que enseña a escribir correctamente las palabras y a emplear con acierto los signos auxiliares de la escritura.

56.- Parábola: Narración de la que se deduce una enseñanza moral o una verdad importante.

57.- Pena Capital: Dícese al máximo castigo que debe guardar proporción con el delito que en este caso es la muerte.

58.- Poesía: Forma de expresión en verso, basada en dos principios; el rítmico y el sonoro: la métrica y la rima. La poesía es la expresión del espíritu por eso es parcial, subjetiva o polémica.

59.- Propósito: Intención o ánimo por realizar algo.

60.- Redacción: Acción de redactar, poner por escrito ideas.

61.- Reflexión: Forma del pensamiento que se distingue por revocación y valoración más profunda del significado de experiencias recientes o remotas.

62.- Retórica: Arte que enseña las reglas del bien decir. (Fig. ret.) giro que cambia la expresión del pensamiento para hacerlo más claro y más fácil de comprender.

63.- Retroalimentación: Se emplea como sinónimo de feed-back, o sea un mecanismo que lleva y trae información incorporándola a su paso por entre los individuos por medio de la interacción.

64.- Secuencia Lógica: Sucesión lógica de las distintas partes de una operación realizada de modo secuencial.

65.- Significado: Sentido de una palabra o frase. (Ling.) concepto que, como tal, o asociado con determinadas connotaciones, se une al significante para constituir un signo lingüístico. Así el complejo significativo que se asocia a las diversas combinaciones de significantes lingüísticos da el sentido.

66.- Significante: Fonema o secuencia de fonemas o letras que, asociadas con un significado, constituyen un signo lingüístico.

67.- Signo Lingüístico: Es el concepto que se forma por la unión de un significante (nombre fónico) y un significado (conjunto de características que distinguen un algo).

68.- Síntesis: Operación intelectual que procede de principios considerados como elementos del pensamiento y va a las consecuencias, o sea, deducir de proposiciones admitidas como verdaderas, consecuencias que resultan necesariamente. Operación que consiste de lo simple a lo complejo.

CAPÍTULO III
UBICACIÓN DEL PROYECTO

A lo largo de la historia, la humanidad ha evolucionado gracias a la insaciable búsqueda de conocimientos útiles que le permitan satisfacer sus necesidades. En la actualidad los hombres buscan en todas partes saber dónde están, a dónde van y qué pueden hacer para influir en el presente como historia y el futuro como responsabilidad. Éstas preguntas no pueden contestarse de una vez por todas. Cada época da sus propias respuestas. Pero precisamente ahora, hay una dificultad para los docentes: estamos iniciando el siglo y tenemos que buscar contestaciones con respecto al quehacer educativo inmerso en un contexto mundial, que nos exige ubicarnos intelectualmente en la sociedad, con la finalidad de que pensemos hasta dónde somos conscientes de nuestros actos, hasta dónde podemos razonar libremente y qué consecuencias tiene todo esto en nuestra vida social, laboral y privada.

Parte de lo que saben los maestros, como la ideal de que la clase sea el lugar adecuado en donde se desarrolla la educación; tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones. Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña que forman los supuestos. La acción estratégica, que esta formada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta además con una práctica que le confiere significado material, es más idónea para la reflexión. Dicha racionalidad, se funda en la idea del esfuerzo en colaboración entre docentes y estudiantes, y su alcance práctico; es un arreglo operativo que puede beneficiar a unos y otros en la empresa común. Pero tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación a la luz de la experiencia.

El profesor, debe realizar constantemente una valoración de su práctica docente. El análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de

la reflexión y la revisión. Es preciso que se vea cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico: que puedan ser justificadas, que superen intentos de demostrar su falsedad y que no sean inverosímiles.

La acción docente aplicada a los saberes del enseñante, es una prueba severa para dicha valoración. Para poder analizar críticamente, está el problema de que las circunstancias sociales e históricas de la enseñanza y del curriculum pueden diferir enormemente de escuela a escuela y de una clase a otra; el saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de acción. El profesor que conceptualiza a la docencia como: la actividad que lleva al alumno a desarrollar una serie de aspectos, contribuyendo a formar un ser social ubicado en su contexto; deberá investigar el cómo lograr tal propósito, y entender que en todo proceso educativo se puede llevar acabo la investigación.

Si se adopta la definición más general y simple de investigar: como el realizar diligencias para averiguar algo; entonces, la investigación es un acto innato en el ser humano; por lo tanto, todo docente la lleva acabo empíricamente. En la actualidad, bajo el influjo del paradigma cognoscitivita se pretende que el profesor ejerza una reflexión retrospectiva de su labor, mediante una visión más estructurada, con una fundamentación científica, que le lleve a adecuar las teorías educativas en su práctica docente de acuerdo al ámbito escolar existente; por lo que la definición del acto de investigar se considera como un conjunto de procesos ligados dialécticamente que tienen como resultado la obtención de un conocimiento, donde el individuo se enfrenta a una serie de dificultades donde los modelos de investigación le permiten abordar, superar o modificar sus paradigmas existentes, afín de reforzar o innovar su actuar.

La acción de innovar la práctica docente bajo un sustento teórico-práctico verdaderamente funcional; implica la necesidad de hacer realidad una pedagogía experimental, investigando sobre el valor de los procedimientos y métodos de enseñanza-aprendizaje, surgiendo la necesidad de crear nuevos vínculos que comprenden la relación educando-educador en la perspectiva de una educación vinculada con la investigación participativa, apoyada en lo que se ha denominado didáctica crítica que pone énfasis en el proceso de

aprendizaje, en los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan, y que se contrapone a los planteamientos de la tecnología educativa, que enfatiza la obtención de conductas observables. Esta didáctica es una propuesta en construcción que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello (Anita Barabtarlo y Zedansky, 1995).

La Investigación-Acción permite al profesor plantearse problemas jerarquizados que estorban, merman, debilitan, impiden o anulan el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las ramas del quehacer educativo; problemas que influyen directa o indirectamente en el rendimiento escolar de los alumnos, ya sea con relación a los contenidos curriculares, a la conducta, u otros aspectos.

Así, el quehacer docente se concibe como el actuar partiendo de la comprensión global de la relación que el profesor establece entre un trabajo educativo realizado en una institución, con las necesidades reales de la sociedad, mediante el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje apoyado en el trabajo grupal y participativo, que posibilita las condiciones para una producción social de conocimientos, y toma los principios fundamentales de la investigación-acción como un método de investigación en la práctica, para conceptualizar un proyecto educativo-pedagógico y social (Anita Barabtarlo y Zedansky, 1995).

El método de la investigación-acción se circunscribe a un grupo social y su desarrollo se dirige a la solución de problemas identificados por el mismo. La identificación del problema, la recolección de los datos, la interpretación consensual de los mismos y la aplicación de los resultados de la investigación implican un compromiso colectivo. El objetivo principal de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar a transformar la realidad; por su propia especificidad, éste método pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad, por lo que, la

información y el análisis se dan a partir de la dinámica grupal (Anita Barabtarlo y Zedansky, 1995).

El proyecto innovador, en este sentido, es el medio que permite al docente pasar de cuestionar el quehacer propio a construir una perspectiva crítica de cambio, que le permita desarrollar una práctica docente creativa. No se trata de retomar a algunas prácticas mecánicas y alienadas, sino buscar el cambio hacia la formación (emancipadora) mediante proyectos viables y transformadores.

La construcción de un proyecto implica la configuración de un proceso de identidad, de reconocimiento de aquello que puede constituir una expresión de nuestros saberes y no saberes o bien, puede ejemplificar nuestra ausencia de deseo por transformar nuestra práctica docente. Nunca como en el presente hemos sido más determinados y atravesados por el contexto, la escuela y nuestra propia formación. La praxis social se hace presente en cada momento de la vida en la escuela. Por eso es necesario demostrar el análisis de nuestras negaciones y adhesiones a las teorías, metodologías, saberes, valores y formas de sentir. Una investigación que promueva la innovación se puede construir revisando nuestra supuesta “neutralidad” y nuestro “compromiso”.

En el caso concreto del presente trabajo, el ***Proyecto de Innovación Docente,*** de acuerdo al ***Planteamiento del Problema***, que sustenta: ***Los alumnos que cursan el primer grado de Bachillerato Propedéutico General, en la Preparatoria Oficial No. 64 del Estado de México, en el turno matutino; no cuentan con los elementos lingüísticos necesarios que les permitan desarrollar y consolidar una comunicación eficiente y eficaz***, al ser un problema pedagógico, ofrece un tratamiento educativo y no sólo instruccional que enfatiza la dimensión pedagógica de la docencia y centra su atención en los sujetos de la educación, los procesos docentes, el contexto histórico-social, así como la prospectiva de la práctica docente; constituye un ***Proyecto Pedagògico de Acción Docente.***

El Proyecto de Acción Docente, permite pasar de la problematización del quehacer cotidiano, a la construcción de una alternativa crítica de cambio que permita ofrecer respuestas de calidad al problema de estudio; es una herramienta teórico-práctica en desarrollo, que tiene como propósitos:

a) Conocer y comprender un problema significativo en la práctica docente.
b) Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela.
c) Exponer la estrategia de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa,
d) Presentar la forma de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación, para su constatación, modificación y perfeccionamiento.
e) Favorecer el desarrollo profesional del profesor. (Marcos Daniel Arias,1985).

Las estrategias didácticas propuestas con el propósito de solventar a la problemática presentada, conllevan el afán de aportar a los profesores interesados en la obtención y enseñanza de la lengua, así como en el aprendizaje y desarrollo comunicativo, una visión general que sustente a la didáctica constructivista, incluida en una serie de acciones encaminadas a provocar un andamiaje seguro, que permita en los alumnos una evolución comunicativa; así, se presenta estructurada la presente propuesta pedagógica, concentrada en un Proyecto de Innovación que sigue la vertiente de impacto en la Acción Docente, a fin de evolucionar positivamente el quehacer educativo.

El conjunto de estrategias didácticas presentadas en el presente proyecto pedagógico de acción docente, **promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en los bachilleres**, basadas en el paradigma constructivista, que conduce al aprendizaje consciente y autorregulado, como resultado práctico de la ***Alternativa de Solución*** propuesta que consiste en que ***Los alumnos de Bachiller logren la obtención y uso de una gramática adecuada al nivel educativo y cultural que poseen, que les permita desarrollar procedimientos,***

normas y estrategias para emitir y recibir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente.

CONTRASTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El conocimiento cuando se introyecta se refleja en la conducta, esta idea Vygotskiana, congrega el resultado del vivir bajo el paradigma filosófico dialéctico, donde la autorreflexión de los actos propios nos llevan a cambiar la concepción de lo que nos rodea creando y recreando la cosmovisión en un continuo ir y venir de planteamientos base.

El ser humano puede satisfacer su condición necesaria de *ser con el mundo*, porque es capaz de distanciarse objetivamente del mismo. Sin éste proceso, el género humano estaría limitado a *ser en el mundo*, careciendo tanto de autoconocimiento, como del conocimiento acerca del mundo

El realizar una autoreflexión retrospectiva, hace imprescindible el precisar los orígenes de algunos elementos que expliquen la existencia actual de la ideología, que genera las iniciativas que rigen y promueven nuestras acciones.

La contrastación de la práctica docente propia, se inicia con la exposición de la historicidad en el campo educativo. Mi ingreso laboral docente, se debió a la necesidad de contar con un horario de trabajo y un sueldo suficiente, que me permitiera continuar mis estudios universitarios en la facultad de Odontología en la U.N.A.M., que me demandaba un horario de 8 horas en el turno vespertino. Así, el trabajo docente contribuyó al logró del objetivo planteado desde el segundo semestre de la licenciatura, hasta culminar con la titulación de la misma.

Las circunstancias prevalecientes en su momento, aunadas a los azares de la vida, me permitieron laborar, primeramente, en el nivel básico, impartiendo clases en grupos de primer grado de primaria en una institución educativa privada, (bajo la guía valiosa e imprescindible de mi madre, que cuenta con la licenciatura en Pedagogía y es egresada de la U.N.A.M.) posteriormente, la oportunidad de ingresar al Sistema Educativo Estatal, me posibilitó el empleo

inicialmente, colaborando en un preescolar oficial; después, en una escuela primaria oficial, responsabilizándome de un grupo de segundo grado; enseguida, fui destinada a laborar en una escuela secundaria oficial, desempeñando el cargo de orientador educativo en grupos pertenecientes a los tres grados; posteriormente, mi categoría laboral cambió a profesor horas clase donde impartí las asignaturas de Español en tercer grado, Civismo I y II, Biología, Geografía, y Taller de Corte y Confección I, hecho que me provocó un gran conflicto cognitivo acerca del adecuado desempeño en mi acción docente, con respecto a las posibilidades para efectuarla, debido a mi formación profesional. Finalmente, los esfuerzos realizados por mi parte, para solventar la carencia de conocimientos pedagógicos y en ocasiones, el restringido acervo con respecto a los temas contenidos en los programas, una primitiva experiencia docente, aunada a una insaciable voluntad y apego por realizar todo lo mejor posible, no parecían arrojar resultados desfavorables o negativos; pero, era evidente que a pesar de los esfuerzos mi práctica docente era en gran parte inadecuada; reflexión que me obligó a buscar alternativas de solución para mejorarla, en la formación como profesional docente que ofrece la Licenciatura en Educación, Plan 94, en la Universidad Pedagógica Nacional.

La Secretaría de Cultura y Bienestar Social del Estado de México, para solventar la falta de profesores en el Nivel Medio Superior, abrió la posibilidad a los directivos de las preparatorias oficiales de proponer el personal entre los docentes de secundaria; así, por recomendación del Departamento de Secundarias del Estado de México, emergió la sugerencia de ser aspirante para colaborar en la institución, donde laboro desde hace seis años; inicié el primer semestre con funciones de orientador educativa, y para el siguiente semestre, me fueron designadas las asignaturas de Ecología y Taller de Lectura y Redacción II, afín de cubrir el total de veinte horas clase que marcan mi nombramiento de base. Actualmente, mi labor docente se desempeña únicamente en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II, pertenecientes al primer grado de Bachillerato.

En los albores de mi práctica docente (hace once años), la pedagogía utilizada para impartir clases, era el vivo reflejo de mi historicidad como alumna; mis

acciones conjuntaban la observación del desarrollo conductual de mis profesores, aunado con el desempeño laboral de mi madre que también actuaba en el plano educativo. En ese entonces, el paradigma existente tradicional imperaba en mí como el adecuado en el ámbito escolar; con el transcurrir del tiempo y la experiencia, se hizo evidente que el paradigma tradicionalista no cubre las necesidades educativas reales.

Los planteamientos pedagógicos obtenidos durante la Licenciatura en Educación, me proporcionaron la base teórico-práctica de un paradigma que emerge de la filosofía humanista, que concuerda con mi ideología; Así, paulatinamente he incorporado a mi práctica docente el paradigma constructivista, basado en el aprendizaje cognitivo social, que considero fructífero, eficiente y eficaz.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos de bachiller, logrando la obtención y uso de una gramática adecuada al nivel educativo y cultural que poseen y les permita ejecutar procedimientos, normas y estrategias para emitir y recibir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en los alumnos de bachillerato las limitaciones en los procesos comunicativos.
- Elaborar y aplicar estrategias didácticas constructivistas que permitan alcanzar eficiencia y eficacia en la comunicación.
- Estimular en los alumnos el desarrollo de las competencias comunicativas.

ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA

El presente Proyecto Pedagógico de Acción Docente, tiene como propósito fundamental presentar una serie de estrategias constructivistas, que permitan al alumno desarrollar una competencia comunicativa que sirva de medio y fin para interaccionar con el universo que le rodea, del cual, él es parte fundamental.

El conjunto de estrategias presentadas, promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en los bachilleres basadas en el paradigma constructivista, que conducen al aprendizaje consciente y autorregulado, como resultado práctico del la ***Alternativa de Solución*** propuesta que consiste en que ***Los alumnos de Bachiller logren la obtención y uso de una gramática adecuada al nivel educativo y cultural que poseen, que les permita desarrollar procedimientos, normas y estrategias para emitir y recibir adecuados discursos según la situación o necesidad de comunicación existente.***

Dicha competencia lingüística es explicada por Noam Chomsky (1997) como: el uso que el sujeto tiene del léxico y de las reglas de su lengua, que le permiten desarrollar su capacidad para crear, producir, comprender e interpretar un número infinito de oraciones.

En el nivel medio superior, los requerimientos cognitivos para la adquisición de conocimientos, necesitan la presencia de competencias y destrezas humanas desarrolladas por el alumno, a fin de que el aprendizaje sea significativo.

El aprendizaje tiene como punto medular a la comunicación que conforma y transporta el conocimiento, Las estrategias grupales aquí propuestas tienen la finalidad de brindar experiencias que desencadenen dichos aprendizajes; la praxis creadora experimentada por el alumno, producirá en su conducta un cambio duradero con respecto al proceso de aprendizaje. Pese a las posibles diferencias entre aprendizaje y

ejecución, esta última es el mejor indicador de lo que ha aprendido el individuo; el docente debe evaluar el rendimiento del estudiante para ver su proceso de aprendizaje y, no limitarse al cumplimiento de la ejecución para dar por hecho al aprendizaje.

Como docentes debemos buscar elementos teóricos que nos ayuden a explicar, predecir y controlar acontecimientos; de modo que a través de ellos podamos reflexionar sobre las innovaciones y actividades que enriquecen nuestro quehacer docente.

Todas las actividades que conforman las diferentes estrategias estarán significadas por una estructura didáctica constructivista para la obtención de la competencia comunicativa.

La teoría cognitiva del aprendizaje que será aplicada es la de David P. Ausubel (1989), que propone en los individuos un aprendizaje a partir del material verbal, tanto hablado como escrito; ya que el conocimiento se percibe verbalmente, se vincula los acontecimientos pasados que le han dotado de información y experiencias, para configurar un nuevo conocimiento.

Es por ello que partiremos de los saberes y conocimientos que cuentan los alumnos en base a su experiencia comunicativa tanto escolar como extraescolar, para estimular basándose en vivencias didácticas nuevos procesos cognitivos que desarrollen su competencia dialógica o comunicativa. (Vigotsky, 1988).

Ausubel (1989), a firma que: “la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende de dos cosas: (1) el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo y (2) la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua”.

No olvidemos que el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en la medida que se crean y utilizan marcos de referencia adecuados.

Si queremos que nuestros alumnos de cualquier nivel tengan aprendizajes significativos en diversas áreas del conocimiento humano, deberemos primordialmente suscitar en él, el desarrollo verbal, ya que es probablemente la forma más común de aprendizaje en el aula, por ser el aprendizaje verbal eficaz y económico.

Todas las estrategias provocarán en el alumno una estructuración, una secuenciación y una manifestación del contenido de aprendizaje.

El papel del profesor en la aplicación del proyecto consistirá en estructurar adecuadamente los contenidos educativos que habrán de provocar la evolución de las habilidades cognitivas en el alumno; centrará su atención en la maduración y el medio ambiente de la enseñanza y social como lo refirieron Jerome Bruner (1986) y Vygotsky (1988), respectivamente.

Según Bruner (1986), el lenguaje es el principal sistema simbólico que el adulto usa en sus procesos de aprendizaje, y así aumenta la eficacia con que se adquieren y almacenan los conocimientos y conque se comunican las ideas. Con base en esta reflexión los alumnos de bachillerato, en el umbral de la adultés, pronto requerirán estos procesos de aprendizaje, pues a diferencia de la infancia, ésta etapa necesita del uso de una mayor capacidad en la comunicación que les permita una competencia dialógica, que responda a los contenidos que determinan el currículo, que en sí implica una mayor dificultad por la especialización de los diversos contenidos.

El individuo para la adquisición del conocimiento, se auxilia mediante cuatro formas de aprendizaje: El verbal, el serial, el de evocación libre y el de pares asociados. El verbal es un proceso a través del cual el individuo aprende a responder adecuadamente los mensajes verbales, esto es que requiere la emisión de una respuesta hablada ante un material verbal. Por otro lado, el

aprendizaje serial es aquél que requiere el dominio de respuestas en una secuencia u orden.

Asimismo, llamamos aprendizaje de evocación libre al proceso de aprender a producir información sin sujetarla a un orden predeterminado, y por último se define como aprendizaje de pares asociados al proceso que consiste en aprender a unir o a asociar un estímulo verbal o visual con una respuesta específica.

Las actividades propuestas en las diversas estrategias estarán encuadradas dentro de los diferentes tipos de aprendizajes antes enunciados, todo con la finalidad de alcanzar los propósitos considerados en el proyecto.

Al ponderar los diferentes tipos de aprendizaje aplicados con anterioridad, no podemos soslayar el hecho de que éstos, requieren de los diversos sistemas de memoria: sensorial, a corto plazo y a largo plazo; esto coadyuvará en la retención y transferencia del aprendizaje.

Al considerar la etapa piagetana de las operaciones formales, se deduce que los bachilleres sujetos a la aplicación del proyecto pedagógico presente, contará con los elementos cognitivos necesarios para la ejecución de las diversas estrategias que conforman la operatividad de esta tarea didáctica, en importantes actividades secuenciales a decir: orales y escritas.

Las estrategias didácticas propuestas tienen el propósito de solventar la problemática presentada; conllevan el afán de aportar a los profesores interesados en la obtención y enseñanza de la lengua, así como en el aprendizaje y desarrollo comunicativo, una visión general que sustente a la didáctica constructivista, incluida en una serie de acciones encaminadas a provocar un andamiaje seguro, que permita en los alumnos una evolución comunicativa.

La alternativa pedagógica propuesta en el presente proyecto de innovación, consta de una serie de estrategias didácticas constructivistas, para el desarrollo de las competencias comunicativas (oír, hablar, leer y escribir), que influyan en los alumnos proporcionándoles una comunicación eficiente y eficaz. La alternativa presenta dos etapas: una oral y otra escrita, que contemplan los aspectos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, necesarios para el logro del propósito que sustenta el proyecto.

PRIMERA ETAPA:

Tiene como propósito desarrollar las competencias comunicativas, en el plano oral y consta de las siguientes estrategias:

- Vamos a platicar.
- Periódico.
- Quieren ver los ciegos.
- ¡Qué te cuento!.
- Semáforo.

SEGUNDA ETAPA:

Tiene como propósito desarrollar las competencias comunicativas, en el plano escrito y consta de las siguientes estrategias:

- Juega con tu poema.
- ¿Por qué?.
- Tu primero.
- ¡Hay vienen los gorrones!.
- Estrategia para el desarrollo de competencias lingüísticas a través del género epistolar.

Las estrategias didácticas propuestas, cuentan con el propósito de solventar a la problemática presentada; conllevan el afán de aportar a los profesores interesados en la obtención y enseñanza de la lengua, así

como en el aprendizaje y desarrollo comunicativo, una visión general que sustente a la didáctica constructivista, incluida en una serie de acciones encaminadas a provocar un andamiaje seguro, que permita en los alumnos una evolución comunicativa.

PLAN DE TRABAJO

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Las actividades se realizaron en un total de 17 semanas, correspondiendo una estrategia por desarrollar semanalmente; en un lapso de cinco meses, iniciando en el mes de agosto y concluyendo en diciembre de 2001.

Las fechas de aplicación de las estrategias didácticas que integran la alternativa de innovación pedagógica, se presentan a continuación:

PRIMERA ETAPA:	FECHA DE APLICACIÓN:
• Vamos a platicar.	16 de agosto.
• Periódico.	23 de agosto.
• Quieren ver los ciegos.	30 de agosto
• ¡Qué te cuento!.	6 de septiembre.
• Semáforo.	13 de septiembre.
SEGUNDA ETAPA:	
• Juega con tu poema.	20 de septiembre.
• ¿Por qué?.	27 de septiembre.
• Tu primero.	4 de octubre.
• ¡Hay vienen los gorrones!.	11 de octubre.
• Estrategia para el desarrollo de competencias lingüísticas a través del género epistolar:	
* Sesión 1: Presentación del proyecto.	18 de octubre.
* Sesión 2: Claridad.	25 de octubre.
* Sesión 3: Coherencia.	8 de noviembre.
* Sesión 4: Léxico.	15 de noviembre.
* Sesión 5: Ortografía.	22 de noviembre.
* Sesión 6: Argumentación.	29 de noviembre.
* Sesión 7: Estilo.	6 de diciembre.
* Sesión 8: Evaluación.	13 de diciembre.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

PRIMERA ETAPA

O R A L

Es innegable la importancia de la oralidad, pues significa una forma de comunicarse e interrelacionarse del ser humano, forma insustituible en el contexto social. Atendiendo esta consideración, es que la primera etapa estará encaminada para desarrollar no sólo la habilidad en la expresión oral, sino una competencia comunicativa que les permita a los alumnos afrontar y construir su discurso con base a las necesidades de sus quehaceres académicos, familiares, sociales y posteriormente profesionales.

VAMOS A PLATICAR

Con esta estrategia se pretende que los participantes se interrelacionen en binas de igual a igual y crean pláticas de temática abierta a fin de deliberar acerca de las características del compañero con el que interactúan.

Esta estrategia es recomendada al inicio del curso como parte integradora del grupo, ya que si no se conocen los participantes la observación y análisis del grupo será un aliciente y punto de partida para favorecer el conocimiento mutuo e integración grupal.

PARTICIPANTES:

Todos los integrantes del grupo formando binas.

RESPONSABLE:

Una animador que incite a la curiosidad de iniciar una conversación y después guíe puntos de análisis y verifique conclusiones.

PROPÓSITOS:

- Propiciar una conversación común.
- Interactuar a través de esa plática.
- Usar la comunicación para deliberar acerca de las características del compañero con el que interactuaron.

DURACIÓN: 50 MINUTOS.

TÉCNICA:

- Formar binas en forma arbitraria.
- Dar un tiempo de interacción libre de 10 minutos aproximadamente.

- Desintegrar las binas a fin de dar un tiempo de análisis donde el animador explicará, que el propósito de la estrategia es deliberar algunos caracteres (físicos y conductuales) de su compañero de conversación. 10 minutos aproximadamente.
- Se formará un círculo sentándose arbitrariamente y cada uno empezará a explicar sus conclusiones acerca del compañero con el cual interactuó.
- El compañero aludido expresará el acierto o desacierto de dicha observación.
- El grupo conversará las distintas personalidades que integran al mismo dando alternativas para su relación.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

Siempre que iniciamos una actividad con un grupo de nueva creación, existe en nosotros un desacuerdo al carecer de la necesaria identificación que nos permita un sentido de pertenencia.

El romper la barrera, depende de la interacción que seamos capaces de lograr, principalmente por medio del lenguaje oral.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

La sesión se presta para evaluar infinidad de aspectos tanto individuales como grupales:

Dentro de los aspectos individuales están:

- Capacidad para interactuar (iniciar una plática, desarrollarla y culminar) tanto a nivel binas como colectivo.
- Creatividad del tema elegido.
- Fondo y forma de la conversación.
- Competencia comunicativa.
- Capacidad nemotécnica.
- Capacidad de análisis.

NOTA: La evaluación de los aspectos no es secuencial.

P E R I Ó D I C O

Esta estrategia aporta infinidad de enseñanzas, estimula el trabajo en equipo, crea la necesidad de comunicación, equilibra el tránsito comunicativo y como el lenguaje utilizado es mímico, las estrategias llevadas a cabo por el alumno se vierten ante él muy interesantes y divertidas.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos en equipos de 6 personas.

RESPONSABLE:

Un animador que explique el procedimiento de la estrategia y realice una observación participante apoyando a los diversos en su actividad.

PROPÓSITOS:

- Analizar la importancia de la comunicación.
- Utilizar el lenguaje mímico.
- Generar procedimientos de comunicación.
- Manipular materiales.
- Coordinar y organizar el trabajo en equipo.

DURACIÓN: 60 MINUTOS APROXIMADAMENTE.

MATERIAL:

- Papel periódico.
- Maskin tape.
- Tijeras.

TÉCNICA:

- Se forman equipos de 6 personas.

- El animador explica que la actividad se llevará a cabo en silencio, no es permitido comunicarse con sonidos o por escrito, únicamente con lenguaje mímico.
- Se les comunica que su labor consistirá en construir una figura con papel periódico que se pueda sostener por sí misma y que contenga los detalles propios. Las figuras son: a) dinosaurio, b) figura de mujer, c) un helicóptero, d) un león, e) un castillo y f) una nave espacial con sus extraterrestres.
- Los alumnos realizan su actividad.
- Al terminar en plenaria cada equipo analiza y evalúa su participación de la siguiente manera:
  - Presentando su figura (explicando sus detalles).
  - Comentando la dinámica del equipo.
  - Explicando la coordinación del trabajo.
  - Analizarán la importancia de la comunicación y expresarán sus mecanismos y estrategias que utilizaron para comunicarse.
  - Comentarán las dificultades de la estrategia.
  - Conclusiones, comentarios y sugerencias para mejorar la práctica comunicativa tanto en forma individual como grupal.

    NOTA: cabe aclarar que el coordinador participa como un miembro más del grupo al otorgar sus comentarios y observaciones.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

El lenguaje oral es el más utilizado por el ser humano, al momento de prescindir de él, nos enfrentamos con la necesidad de buscar y organizar estrategias comunicativas que sustituyan al lenguaje oral.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Integración y trabajo en equipo.
- Estrategias comunicativas.
- Creatividad.
- Uso del lenguaje mímico.

QUIEREN VER LOS CIEGOS

Esta estrategia es muy bondadosa, ya que permite concienciar al alumno de la idea de la subjetividad implícita en la recreación literaria que nos brinda el elemento estético de la descripción.

Con lo anterior, se pretende que el alumno reconozca que al expresar una idea es importante verificar cómo se captó.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos formando binas.

RESPONSABLE:

Un animador que sea capaz de despertar el interés para imaginar el mundo de un invidente y sus ansias por conocer lo que le rodea, usando para tal fin una descripción.

PROPÓSITOS:

- Fomentar la interacción en binas.
- Provocar la necesidad por imaginar.
- Fomentar el recurso de la descripción.

DURACIÓN: 50 MINUTOS APROXIMADAMENTE.

MATERIALES:

- Láminas y paisajes.

TÉCNICA:

- Se forman binas.

- Al inicio uno de los integrantes fungirá de invidente y el otro de descriptor; el invidente colocará una venda en sus ojos, afín de proporcionar un ambiente más propicio a la estrategia.
- El narrador observará la lámina o paisaje que tenga en su poder por un lapso corto y empezará la descripción detallada que considere necesaria a fin de transportarla a la mente de su compañero. Cabe mencionar que el invidente podrá preguntar detalles a fin de completar la idea.
- Al terminar, el invidente se quita la venda y le es presentada la lámina, este corroborará si lo que plasmó en su imaginación corresponde a lo que ve, explicando similitudes y precisando las diferencias.
- Después los papeles se voltearán.
- Al final ambos sacarán conclusiones de lo aprendido así como comentarios y sugerencias, para mejorar el objetivo perseguido.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

La imaginación es una de nuestras mejores aliadas para comprender y estructurar nuestro entorno; los sentidos son relevantes para aumentar los ejes semánticos que conformarán la imaginación. La descripción retoma dichos ejes para formar, en este caso paisajes.

El describir oralmente, es un hecho cotidiano, pero se nos dificulta al intentar transportar lo más fielmente un paisaje completo a la imaginación del compañero.

El imaginar también es un acto cotidiano, pero al hacerlo en el supuesto de ser invidente, y el tratar de imaginar lo más preciso un paisaje es complejo; el educando interioriza mentalmente en

forma de imágenes o conceptos las ideas que su compañero trató de describirle.

En fin, existe por ambas partes todo un encuentro con su contexto implícito en la memoria, resultando una recreación.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Capacidad de interacción.
- Detalles y características de la descripción.
- Creatividad.
- Capacidad nemotécnica.
- Retroalimentación.

¡QUÉ TE CUENTO!

En esta estrategia el alumno se exterioriza por medio de un relato de sucesos o vivencias personales que serán narradas demostrando y desarrollando su creatividad al tener la apertura de realizarlo de la manera que él lo crea conveniente, utilizando el material que guste (caracterización por medio de disfraces, diversos objetos para realizar sonidos, sombras chinescas, dibujos o láminas, títeres, etc.). El tema es libre.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos en tríadas.

RESPONSABLE:

Un animador que integre en sí la magia de la transformación del narrador y la propague en los participantes; además de rolar como un espectador con imaginación fantástica.

PROPÓSITOS:

- Fomentar la interacción.
- Exteriorizarse por medio del lenguaje oral.
- Utilizar la narración.
- Demostrar su creatividad.
- La nemotécnica y retención de cada relato.
- El análisis de los relatos.

DURACIÓN: Es variable debido a la diversidad de los relatos.

MATERIALES:

- Son diversos, cada participante utilizará lo que crea conveniente.

TÉCNICA:

- Formar las tríadas.
- El narrador se colocará frente a sus compañeros y se prepararán para comenzar.
- Se narrará el cuento.
- Cada participante pasará a relatar su experiencia o vivencia.
- Postero, se comentarán los contenidos y se discutirán enseñanzas de la vida.
- Al final se analizarán las facilidades o dificultades que les presentó la realización de la estrategia, así como los aciertos y satisfacciones.

INTERÉS, DIFICULTADES O AMBOS:

La narración es un recurso literario vital en nuestro diario acontecer, nos permite compartir vivencias y desarrollar la memoria; por eso, es punto medular en la expresión, ya que el alumno debe partir de lo que le es afín.

A todos nos gusta alguna vez narrar anécdotas y escuchar lo que hicieron los demás; pero exteriorizar con creatividad una anécdota elegida por una trascendencia que pueda cautivar a otros, ya infiere un grado de dificultad que pasa por diversas barreras, entre ellas la de sí mismo; somos afectos a hablar de las vivencias de otros pero muy parcos para hablar de las nuestras.

Así la narración (que conlleva a la descripción como aliada) se presenta como un acto verdaderamente competitivo.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

Es innumerable la riqueza a evaluar en esta estrategia, pero por dar unos puntos relevantes expondremos:

- Elección del suceso o vivencia a narrar.
- Capacidad de interacción.
- Creatividad.
- Desenvolvimiento.
- Nemotecnia y retención de la narración.
- Análisis.

S E M Á F O R O

Esta actividad estratégica vierte su esencia en la creatividad emanada con rapidez por el alumno, al formular la continuidad de un relato desarrolla la narración y descripción en un segmento del mismo prosiguiendo una secuencia contextual.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos alineados.

RESPONSABLE:

Un animador que escuche con atención la secuencia creativa de cada participante e indique el matiz que debe seguir el relator.

PROPÓSITOS:

- Comprensión de la expresión oral.
- Estimular la expresión oral.
- Ejercitar la nemotecnia y retención.
- Utilizar la narración y descripción.
- Estimular la secuencia lógica en el relato.

DURACIÓN: 50 MINUTOS APROXIMADAMENTE.

TÉCNICA:

- Reunir a los participantes en un círculo.
- El animador se ubicará en el centro y explicará su función que será el ser “semáforo”; él indicará el color del matiz que deberá marcarse en el segmento siguiente el color verde inferirá sucesos positivos, el tono ámbar indicará que el

acontecer toma un matiz incierto o disyuntivo y el color rojo inquiere hechos negativos.

- El animador iniciará el relato e indicará el participante su turno y el matiz que debe seguir, mencionando un tono del semáforo.
- El participante seguirá el relato de manera coherente matizándolo según instrucciones el animador.
- El animador se dirigirá a otro participante y así sucesivamente hasta terminar el relato.
- Posteriormente el animador dará la palabra a diversas personas que no participaron en la creación del relato a fin de reconstruirlo.
- Por último el animador dará la palabra a otro tanto de personas que no han participado aún, para que aporten creando diversos finales al relato indicándoles el matiz que debe contener mencionando un color del semáforo.

INTERÉS, DIFICULTADES O AMBOS:

Si partimos de que la creatividad es un don del ser humano que le permiten la prospección de su interioridad, la comunicación es el contacto de nuestro interior con su medio exterior; entonces con esta estrategia estamos estimulando la etapa de desarrollo próximo del alumno, ya que partiendo de su etapa de desarrollo real (como expresa Vygotsky), él tiene necesidad de continuar con la secuencia de la historia, para lo cual, estructura y reestructura su lenguaje.

Es difícil crear una continuación matizada en corto tiempo, requiere de múltiples habilidades y destrezas tanto cognitivas, como lingüísticas.

EVALUACIÓN:

- Comprensión del relato.
- Expresión oral.
- Creatividad.
- Secuencia lógica.

SEGUNDA ETAPA

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA.

La expresión oral por sí sola no puede satisfacer la total imperatividad de la vida cotidiana en el aspecto comunicativo; por lo que, es menester desarrollar las competencias comunicativas de la lectura y escritura, para lograr una comunicación eficiente y eficaz en la interacción del individuo con el mundo que le rodea. Es necesario precisar que la lectura y la escritura no son dos habilidades separadas, sino que integran un proceso interdependiente, proceso que requiere un dominio de todos los aspectos que les constituyen.

Lo antes expuesto, conlleva a que apliquemos la segunda etapa; ya que en ésta se encuentran consideradas las estrategias que habrán de motivar al alumno para que vaya alcanzando o desarrollando una habilidad tanto lectora como en el manejo de la redacción. La retórica y la estilística, animarán la intención de este proyecto pedagógico de innovación.

JUEGA CON TU POEMA

En esta estrategia los participantes escucharán y escribirán poemas de manera agradable y sencilla, por lo que se considera será enriquecedora.

PARTICIPANTES:

Esta estrategia es recomendada para 30 participantes, divididos en equipos. Se considera que los alumnos deben haber escuchado diferentes géneros literarios.

RESPONSABLE:

Un animador paciente, que conozca bien el texto; capaz de organizar a un grupo y de escuchar cada una de las historias que se generen en éste; respetuoso de las ideas que los participantes expresen.

PROPÓSITOS:

- Estimular un acercamiento a la poesía.
- Fomentar la integración y el trabajo en equipos.
- Estimular que los alumnos generen una historia propia.
- El alumno ampliará su léxico.

DURACIÓN: 120 MINUTOS APROXIMADAMENTE.

MATERIAL:

Libro de poesía.
Hojas.
Lápices.

TÉCNICA:

- El animador lee en voz alta poemas.
- Se divide el grupo en equipos de 5 integrantes.
- A cada equipo se le asigna una palabra que el animador haya seleccionado previamente del texto leído.
- Cada equipo seleccionará 10 palabras que se relacionen con las ideas principales de los poemas.
- Las palabras son escritas en una hoja.
- Se intercambian las hojas por equipos.
- A nivel individual, harán una composición utilizando las palabras que cada uno de los integrantes del equipo anterior eligió, se discutirán significados y cada integrante presentará su composición (se procurará que usen todas las palabras, pero no es indispensable).
- Las composiciones serán presentadas al grupo.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

El interés estará en la capacidad de crear una poesía a partir de otra ya escrita y en la oportunidad de expresar lo que piensan utilizando un lenguaje poético.

La dificultad de la estrategia radica en que el alumno tiene problemas para utilizar un vocabulario y sintaxis nueva y por lo tanto su construcción es muy elemental. Cabe señalar que los referentes de vocabulario son los que cuenta el participante normalmente provienen de un nivel sociocultural bajo; además se pueden presentar dificultades cuando el animador selecciona de manera equivocada las palabras con las que se inicia la dinámica de la estrategia.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Capacidad de escucha, nemotecnia y retención.
- Capacidad de interacción.
- Síntesis de texto.
- Creatividad.
- Uso del lenguaje (léxico).
- Retroalimentación.
- Lectura de textos poéticos.

¿POR QUÉ?

Se pretende que a través de la animación de la lectura, el alumno goce con lo que el libro le transmite, para lo que es necesario que comprenda la fuerza de los personajes y cada una de las situaciones que éstos ofrezcan. Teniendo esto en cuenta, y puesto que mediante esta estrategia nos adentramos en la psicología de los protagonistas principales o secundarios, se estimula en el alumno el análisis.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos en semicírculo.

PROPÓSITOS:

- Profundizar en la lectura.
- Descubrir los sentimientos y las actitudes de los personajes.
- Entender la línea social de la obra.
- Interacción del grupo.
- Capacidad comunicativa. (expresión y ampliación del léxico)
- Uso del diccionario.

RESPONSABLE:

Un animador que sepa compartir ideas acerca de los sentimientos implícitos en los personajes.

MATERIALES:

- Un libro de texto.
- Hojas.
- Lápices.
- Diccionario.
- Juego de fichas.

TÉCNICA:

- Preparar un juego de fichas— tantas como participantes en el encuentro— en las que constará una pregunta en cada una. Ésta pregunta deberá contemplar el modo de pensar o de actuar de los personajes, que ofrezcan más posibilidades dentro de la narración, favoreciendo los aspectos psicológicos y de conducta. Cada ficha empezará preguntando POR QUÉ.

TÉCNICA:

- Reunidos los alumnos que van a realizar la animación, se colocarán en semicírculo, dejando espacio para el animador.
- El animador recuerda brevemente el argumento del libro.
- A continuación provoca un pequeño coloquio— no más de 8 a 10 minutos— en que se hablará de si la obra es interesante o no, divertida o triste, comprensible o confusa, o cualquier extremo que sitúe al lector. En ningún momento se formularán preguntas que están escritas en las fichas.
- El animador reparte a cada alumno una ficha, con la advertencia de que no debe leerla hasta que cada participante tenga la suya.
- A la señal del animador, cada alumno lee en silencio su ficha y contesta la pregunta en forma escrita (puede auxiliarse con el diccionario para buscar vocablos que le presenten alguna dificultad). Si no se acuerda del pasaje que se está refiriendo en el texto y no cuenta con los elementos para responderla, podrá hablar con sus compañeros de la izquierda y derecha, por si les beneficia a unos o a otros intercambiar sus cartas.

- Dado un tiempo breve, para que los que quieran cambiar su ficha lo puedan hacer. El animador pide a cada alumno que se disponga a contestar su pregunta.

- Cada participante leerá su pregunta y respuesta, si alguien quiere complementar o discutir la respuesta, pide la palabra y responde.

- Terminadas la lectura y el diálogo sobre cada ficha se da por terminada la sesión.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

El interés está en relación con la habilidad lectora del alumno y su capacidad de análisis. Además que deberá recordar y proyectar sus conclusiones en contestar una pregunta subjetiva, acerca de la personalidad y función de los personajes.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Habilidades lectoras.
- Análisis del texto.
- Análisis de los personajes.
- Expresión oral y escrita.
- Interacción.
- Análisis metacognitivo.

NOTA: en el proceso de evaluación de desarrollará la metacognición (qué y cómo aprendió).

TU PRIMERO

En esta estrategia el alumno tiene un acercamiento con la poesía, que le brindará un nuevo enfoque. El poema de José Martí intitulado "La niña de Guatemala" presenta a lo largo de su relato alteraciones del tiempo en su estructura. El alumno deberá analizar el contenido y recrear la poesía.

Además se persigue que el alumno obtenga habilidades como lector de poesía y que recite acostumbrándose a la rima y a la musicalidad poética.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos en equipos de 10 personas.

PROPÓSITOS:

- Estimular un acercamiento a la poesía.
- Estimular en los alumnos la recreación literaria, mediante el análisis de la secuencia lógica de la historia.
- Desarrollar las competencias comunicativas (oír, hablar, escribir y leer).

RESPONSABLE:

Un animador que estimule la lectura de poesías realizando una lectura matizada de los mismos, que producirán en la mente de los alumnos la recreación literaria que le permitirán realizar la estrategia.

MATERIALES:

- El poema "La niña de Guatemala" de José Martí.
- Juegos de tarjetas que contengan párrafos de la obra (uno en cada ficha).

DURACIÓN: UNA HORA APROXIMADAMENTE.

TÉCNICA:

- El animador lee la poesía tantas veces le sea sugerido por los alumnos.
- El animador reparte un juego de fichas, mismas que serán distribuidas en los integrantes del equipo.
- Los equipos volverán a reconstruir el poema tal como lo recuerden, como una característica de éste en particular es la alteración del tiempo, así que lo más probable es que los equipos reestructuren de diversas formas el contenido.
- Cada equipo mostrará su trabajo.
- Al final se volverá a leer el poema y se compararán con las reestructuraciones hechas por los equipos.
- Se realizarán comentarios.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

Como anteriormente se plantea, la alteración del tiempo del poema puede causar una confusión en cuanto a la secuencia de la historia, situación que se presta para realizar estructuraciones variadas del poema.

Una acercamiento a la poesía de este tipo permite al alumno desarrollar habilidades y destrezas diversas de competencia comunicativa.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Capacidad de comprensión.
- Nemotecnia y retención.
- Secuencia lógica.
- Capacidad lectora.
- Competencia comunicativa.
- Trabajo en equipo.

¡AHÍ VIENEN LOS GORRONES!

En esta estrategia se diversifican las enseñanzas, el acercamiento con nuestra cultura y sus giros lingüísticos se torna divertido y da pie al análisis crítico de nuestra sociedad actual.

Chava Flores es un pintor cultural de nuestras raíces, que provoca la reflexión.

PARTICIPANTES:

Todos los alumnos divididos en cuatro grupos.

RESPONSABLE:

Un animador que estimule el análisis crítico, que explique que son los giros lingüísticas y escuche con atención las participaciones de los alumnos.

PROPÓSITOS:

- Hacer uso de la lengua.
- Comprender que la lengua es arbitraria y responde a la ley del menor esfuerzo.
- Demostrar la importancia de la lengua como instrumento de comunicación.
- Estimular el análisis crítico.

DURACIÓN: UNA HORA CON TREINTA MINUTOS APROXIMADAMENTE.

TÉCNICA:

- Reunirse en equipos.
- Escuchar la canción.
- Se forman equipos que analizarán los siguientes aspectos:

EQUIPO 1: Expresiones y giros lingüísticos.

EQUIPO 2: Analizar el contexto donde surge y a quién se dirige.

EQUIPO 3: Analizar si el lenguaje utilizado en la canción es el manejado por todos los hablantes (estableciendo diferencias).

EQUIPO 4: Tomando en cuenta el texto de la canción se hará usando otro nivel lingüístico.

* Al final el alumno reflexionará sobre los giros lingüísticos que él usa con mayor frecuencia.

INTERÉS, DIFICULTAD O AMBOS:

Es interesante que el alumno reconozca las diversas formas del lenguaje, los distintos giros lingüísticos, que responden a contextos diversos que enmarcan la cultura de nuestro pueblo.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- Las conclusiones de los diversos equipos, en un análisis conjunto con el grupo.
- El uso de la lengua.
- Trabajo en equipo.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DEL GÉNERO EPISTOLAR

La presente estrategia, está destinada a solventar la dificultad que presentan alumnos de nivel medio superior, para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. El nivel educativo que cursan los educandos, les exige una competencia comunicativa mayor; el mapa curricular se perfila hacia la obtención de conocimientos específicos que le servirán de base para el estudio de una profesión a nivel licenciatura.

Es en la escuela donde se pretende que obtengan la competencia comunicativa, tanto por las interrelaciones de la sociedad heterogénea que la conforma, como por la adquisición de conocimientos integrados en el mapa curricular (planes y programas), en donde destaca la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, que tiene por objetivo proporcionar estrategias de modo que se desarrollen diversas destrezas lingüísticas (el hablar, la lectura y la escritura) afín de que el alumno se comunique adecuadamente y aumente su léxico.

Recordando el AXIOMA LINGÜÍSTICO: "A hablar se aprende hablando; a escribir se aprende escribiendo", el PROCESO de esta estrategia didáctica partirá de una circunstancia vital: la necesidad de entender y hacerse entender, a fin de comunicarse, por medio del lenguaje escrito a base de cartas portadoras del punto de vista del alumno sobre un tema elegido por el grupo y, también por medio del lenguaje oral al ser leídas y discutidas en plenaria; son el PROPÓSITO CENTRAL: el hacer que el alumno logre comunicarse clara y de manera concisa, ya que la función única y primordial de la lengua es la comunicación de un mensaje. A medida en que vaya ampliando el educando su mundo de experiencias a través de la comunicación, se irán incorporando a su código lingüístico otros elementos de la lengua (vocablos) que le servirán a la vez en su expresión escrita, haciéndola más eficaz.

En las juntas de evaluación escolar, las múltiples observaciones de profesores tildan la falta de desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos,

deficiencia que recae en dificultar el proceso de aprendizaje de los contenidos correspondientes a las asignaturas que conforman el mapa curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.

La especialización del lenguaje en cada asignatura, abre una amplia gama de vocablos nuevos, que el sujeto debe incorporar a su uso lingüístico; así, cada signo lingüístico nuevo (vocablo) tendrá su significado (concepto) y significante (imagen) que al contextualizarle acrecentarán el acervo del individuo.

El alumno ya presenta estrategias propias para obtener las destrezas lingüísticas que le permitan enfrentarse a contenidos nuevos y diversos, pero es menester reconocer que la profundidad de los conocimientos, la especialización del lenguaje, la vertiginosidad y el aumento de la información, hacen que el alumno requiera de nuevas estrategias que adecuen su capacidad comunicativa al estado requerido.

Es el nivel medio superior donde debemos dotarlos de dichas estrategias propias, que habrán de retroalimentarse en su quehacer educativo. Dichos medio le facilitarán su perspectiva de aprendizaje profesional.

Los docentes tienen que hacer algo más que comprobar la habilidad de un estudiante para transferir información a partir de los textos. El profesor tiene que asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para construir el significado. Es de fundamental importancia la habilidad del profesor para comunicarse con los estudiantes, ya que el rol que adopte tiene un impacto directo en los significados que construyan sus alumnos.

Los docentes pueden asumir roles distintos, desde los claramente centrados en el profesor y dependientes de los textos, hasta los centrados en el alumno y dependientes del autor, lo anterior se pretende en la presente estrategia; apoyando al alumno a fin de que se exprese y obtenga estrategias propias para su adecuación comunicativa.

La redacción es la manifestación de pensamientos, sentimientos y conocimientos en forma clara y ordenada por medio de la lengua escrita, a fin de realizar la comunicación con seres iguales a él.

Él que redacta manifiesta su inteligencia, sensibilidad, cultura y educación en lo que escribe. Debido a las características de la lengua escrita y principalmente a su permanencia, esta comunicación se realiza tanto en el tiempo como en el espacio; es decir que un contexto social determinado.

Si analizamos lo que involucra el acto de redactar, nos percatamos de que en un primer impulso tratamos de organizar, ordenar lo que ya tenemos "compilado" en el pensamiento, es decir, reunido, recopilado en esa sorprendente capacidad del hombre que es la memoria; ésta es como una especia de almacén ideal, que procesa información. En un segundo paso, viene la organización de las ideas, pensamientos, voliciones y conocimientos que van a integrarse en un pensamiento nuevo u original de creación personal, en la cual cada individuo recrea su propia expresión.

La presente estrategia se encuentra sustentada por el paradigma cognitivo que basa su metodología y adopta estrategias en los conceptos de "andamiaje" y "zona de desarrollo próximo".

El concepto de desarrollo próximo de Vygotsky (1988) presenta dos niveles evolutivos: El primero es el "desarrollo actual" definido como... "el nivel de desarrollo de las funciones mentales del alumno determinado mediante la solución independiente de problemas; en otras palabras lo que el alumno puede hacer sólo en un momento concreto. El segundo, "desarrollo potencial", consiste en lo que el alumno puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea. Es la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces".

La zona de desarrollo próximo, nos indica las funciones o destrezas que aún no han madurado o desarrollado los alumnos, aunque están en proceso de hacerlo. El aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo, al despertar una

serie de procesos de desarrollo que sólo pueden operar cuando el alumno interactúa con personas de su medio y en cooperación con sus compañeros. Cuando se interiorizan estos procesos, pasan a formar parte del bagaje evolutivo independiente del alumno.

El concepto de “andamiaje” inventado por Bruner (1986) explica el proceso propuesto por Vigotsky empleado para ayudar a los alumnos a alcanzar su nivel de desarrollo “potencial”. Consiste en un proceso mediante el cual el profesor, ayuda a los alumnos realizando lo que ellos no pueden hacer al principio o bien se les dificulta, permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción textual a medida que van teniendo capacidad para hacerlo. El profesor controla el centro de atención, demuestra la tarea, la dividen en partes, etc.

En esta estrategia, el término “andamiaje” describirá la conducta de cualquier persona (o personas) destinadas a ayudar a un alumno a que se ocupe de algún aspecto del aprendizaje que esté más allá de su nivel “actual” de desarrollo.

El andamiaje es una respuesta a los intentos que el alumno hace para aprender. El profesor o los compañeros que ayudan a un alumno pueden ofrecerle nuevos conocimientos o demostrarle otras estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de ese alumno para construir el significado de su mundo.

Con relación a los recursos tanto humanos como materiales, aunque de manera limitada se considera que existen los necesarios para apoyar y desarrollar el citado proyecto; esto es que en tal rubro sólo se involucrará a un grupo de alumnos, caso concreto el grupo de primer grado grupo II constituido por 50 alumnos, ya que en éstos se pretende aplicar las estrategias del caso para que adquieran las destrezas que en un momento dado justificarán la aplicación del proyecto.

En lo que se refiere al uso de recursos materiales es necesario precisar que se cuenta con la biblioteca escolar y materiales propios y necesarios en toda investigación como: hojas blancas, bolígrafos, colores, etc.

El proyecto constará de 8 sesiones, una semanal con una duración de 50 minutos cada una.

Las actividades incluidas en la estrategia para el desarrollo de competencias lingüísticas a través del género epistolar, se desarrollarán en forma siguiente:

1ª. SESIÓN.

- Presentación del proyecto.
- Organización del trabajo.
- Elección del primer tema.

2ª. A 7ª. SESIÓN.

- Correo.
- Lectura de las cartas.
- Plenaria:
  - Lecturas comentadas selectas acompañadas de la opinión personal del destinatario.
  - Discusión o debate.
  - Conclusiones.
- Comunicación entre remitente y destinatario (evaluación).
- Elección del siguiente tema.

8ª. SESIÓN.

- Plenaria de evaluación general.

NOTA: En cada sesión se explicará un carácter que debe incorporar el alumno a su desarrollo, de acuerdo al orden siguiente:

Sesión 1: Presentación del proyecto.
Sesión 2: Claridad.
Sesión 3: Coherencia.
Sesión 4: Léxico.
Sesión 5: Ortografía.
Sesión 6: Argumentación.
Sesión 7: Estilo.
Sesión 8: Evaluación.

Los aspectos generales a evaluar serán los siguientes:

- Claridad en la exposición de ideas.
- Coherencia y unidad.
- Léxico.
- Ortografía.
- Argumentación.
- Estilo (como forma de valorar las diferentes maneras de redactar).

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA ESTRATEGIA EPISTOLAR

SESIÓN	DURACIÓN	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
1	50 min.	➢ Presentación del proyecto. ➢ Organización del trabajo. ➢ Elección del primer tema. ➢ Explicación de la primera redacción a incorporar en las cartas: La claridad.	➢ Se evaluará el proyecto y se sugerirán acciones alternativas.
2	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusiones. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Elección del siguiente tema. ❈ Explicación de la segunda característica de la redacción a incorporar en las cartas: La coherencia.	❈ Se evaluará la claridad en las expresiones que implica pensamiento diáfano, lógico y real. La claridad tiene relación directa con la sintaxis que en la parte de la gramática que se encarga del ordenamiento y enlace de los elementos que constituyen las expresiones.

3	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusiones. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Elección del siguiente tema. ❈ Explicación de la tercera característica de la redacción a incorporar en las cartas: El léxico.	❈ Se evaluará que los textos contengan claridad, y se enfatizará la coherencia, como la conexión justa de una idea con otra, donde la sucesión de las mismas, da concisión al texto.
4	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusión. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Elección del siguiente tema. ❈ Explicación de la cuarta	❈ Además de las características anteriores, ahora se evaluará el léxico o nivel de palabras adecuadas al contexto que rodea al texto. Aquí se elevará el nivel del uso lingüístico del alumno, donde se buscará versatilidad sin perder precisión del mensaje.

		característica de la redacción a incorporar en las cartas: La ortografía.	
5	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusión. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Elección del siguiente tema. ❈ Explicación de la quinta característica de la redacción a incorporar en las cartas: Argumentación.	❈ Ahora se incorpora a las características de evaluación la ortografía o el escribir correctamente los vocablos correspondientes a una determinada lengua.
6	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusión.	❈ Se incorpora a las características a evaluar la argumentación, o razonamiento que se emplea para demostrar una proposición.

		❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Elección del siguiente tema. ❈ Explicación de la sexta característica de la redacción a incorporar en las cartas: El estilo.	
7	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate. ➢ Conclusión. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Explicación de la importancia de cuidar todas las características anteriormente expresadas en la redacción de textos.	❈ Se evaluará que los textos contengan las características anteriores resaltando el estilo como la manera de hablar o escribir en cuanto a lo accidental, variable y característico del modo de formar y enlazar los giros expresivos peculiares de un actor.
8	50 min.	➢ Planearia: ➢ Lectura comentada selecta acompañada de la opinión del destinatario. ➢ Discusión o debate.	❈ Se evaluará el manejo de las características de la redacción, donde la creatividad estará presente. ❈ Se evaluará el desarrollo del proyecto, se comentarán logros y limitaciones que

		➢ Conclusiones. ❈ Comunicación entre remitente y destinatario. ❈ Evaluación de los resultados generales del proyecto.	se presentaron.

NOTA: EL CORREO SE ENTREGARÁ TODOS LOS VIERNES, A FIN DE QUE EL DESTINATARIO TENGA TIEMPO DE LEER Y REFLEXIONAR EL CONTENIDO, A FIN DE PREPARAR SU PARTICIPACIÓN EN LA PLANEARIA Y LA EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN DEL TEXTO.

CAPITULO IV
EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Acorde con las estrategias constructivistas de aprendizaje, se presenta una **evaluación participativa** de los sujetos que intervienen en el proceso: el profesor, el estudiante y el grupo.

Específicamente se trata de que el alumno evalúe su propio proceso de aprendizaje, en la medida que sea consciente de qué y cómo aprendió; y para qué le sirve el conocimiento adquirido.

Pero la evaluación también es un asunto de reflexión en el trabajo grupal que es necesario realizar de manera sistemática. La evaluación del trabajo grupal demanda la participación del profesor y del grupo, además de la determinación de un espacio (el aula) y de un tiempo que le den una presencia y una integración sustantiva al proceso.

La evaluación participativa, cobra relevancia para el profesor que la aplica en su práctica docente como un elemento valorativo, a considerar en el análisis crítico de su labor profesional. Para éste fin, el objetivo es reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en situaciones grupales, hacer un balance de cómo se ésta desarrollando el proceso y de cómo puede ser reorientado.

La evaluación es en su mayoría cualitativa, puesto que los juicios o criterios de valor que expresan los sujetos involucrados, pertenecen a la subjetividad individual y colectiva, que emergen de su interior, motivando y propiciando la evolución del aprendizaje. La evaluación cualitativa se aplica únicamente como un medio de concientización para los participantes de su actitud y aptitud frente al aprendizaje.

PROCESO DE EVALUACIÓN

El término de cada una de las estrategias se procedió a efectuar una plenaria grupal para evaluar el proceso de aprendizaje; tratando de llevar el alumno a la reflexión para que éste se autoevaluará.

Al inicio de la plenaria se les pregunta qué aprendieron. El conductor o un alumno anotaba en el pizarrón cada uno de los aspectos de aprendizaje mencionados.

Posteriormente se les cuestionaba cuáles fueron los aspectos de aprendizaje más importantes, para que los alumnos reflexionaran y jerarquizaran los conocimientos o habilidades adquiridos.

En seguida, se les trataba de llevar a realizar una introspección metacognitiva para que expresaran cómo aprendieron y se dieran cuenta de la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje; por último, se discutía el cuándo aplicar el conocimiento adquirido y servirse de estas habilidades y estrategias para lograr una comunicación eficaz.

.

El impacto individual del conocimiento significativo debe, necesariamente interiorizarse y formar parte original del individuo, así emergerá en forma espontánea, matizado como un rasgo característico del mismo, que servirá de modelo a otros.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.

PRIMERA ETAPA

VAMOS A PLATICAR

Esta estrategia tienen como propósito que el alumno mediante actividades que le permitan interactuar, logre distinguir el fondo y la forma en una conversación, para de esta manera ir desarrollando no sólo una competencia comunicativa, sino concientizarlo de la importancia que tiene la comunicación en el accionar académico, profesional y social; para este fin se acudió a pláticas que giraron en torno a temas libres, desarrollados en binas: Hombre— hombre, mujer— mujer y mujer— hombre.

En la aplicación de esta estrategia con la técnica o metodología propuesta para tal fin, se observó lo siguiente:

Con relación a la formación de binas, los alumnos procuraron integrarlas con compañeros del mismo sexo. En esta dinámica las mujeres interactuaron más rápido y fácilmente. Además sus preguntas fueron encaminadas a buscar datos relevantes, mismos que anotaban. Entre estos podemos citar: nombre, edad, origen, datos escolares, domicilio, inclinaciones, etc. Como sucede en la mayoría de dinámicas grupales, surgió un liderazgo en todas las binas, un alumno era el que generalmente motivaba al compañero y dirigía la conversación. Es obvio citar que los grupos integrados por mujeres eran más explícitas y extrovertidas.

Dentro de los temas manejados fue notorio el hecho de que las mujeres manejaron tópicos diversos; mientras hablaban ellas de música, moda, arreglo personal, por el contrario los hombres escogieron como tema favorito el relacionado con el deporte.

En el caso de las binas formadas por sexos opuestos, la interacción resultó más difícil, sobre todo por la limitación que presentaron los alumnos para la

exteriorización de sus ideas, correspondiendo a la mujer a incentivar al compañero.
Terminado el tiempo, se pasó a la siguiente etapa que consistió en formar un círculo en el cual los alumnos que habían integrado las binas correspondientes quedaran lo más separados posible. En esta actividad, es decir, la descripción física y conductual que tenía que hacer el alumno sobre su compañero, las mujeres tuvieron el cuidado de usar su libreta, ya que habían anotado datos referentes a la plática binaria, hecho que les permitió que la descripción fuera más expedita y amplia, que la realizada por los hombres, ya que la de estos fue excesivamente concreta.

El léxico utilizado en la descripción generalmente se concretó al uso de unos cuantos adjetivos calificativos, lo que reflejó la limitación de una vocabulario. A esto podemos agregar que en la mayoría de los casos, faltó un orden, una jerarquización en la exposición de la ideas. Este hecho, sin justificarlo bien puede responder a la dificultad que se presenta cuando de momento improvisamos un discurso.

Lo anterior incidió en que los alumnos usaran las mismas palabras del compañero que le había antecedido, pudiéndose notar que los jóvenes de un estrato cultural más elevado fueron quienes se expresaron mejor.

La descripción en muchas ocasiones permitió cierta confrontación ya que el alumno descrito asentía si estaba de acuerdo con lo que de él se decía; en caso contrario de inmediato protestaba argumentando que lo que se exponía no respondía a su realidad, proporcionando él mismo sus características personales.

La descripción manejada permitió que entre todo el grupo se llegara a la conclusión de cómo eran las diversas personalidades y con base en la discusión se propusieron formas que permitieran una mejor interactuación, tales como; el respeto a la forma de ser de cada quien y el reconocimiento de las diversas habilidades de cada alumno, buscando la ayuda y la

retroalimentación para lograr un equilibrio en el grupo que se tradujera en una solidaridad, en una unidad.

Con base en las dinámicas aplicadas y salvo las limitaciones consideradas, se puede afirmar que por el tema desarrollado, la descripción realizada con datos analizados y obviamente memorizados, la estrategia permitió alcanzar los propósitos considerados para lograr la competencia comunicativa, sin olvidar que el manejo de una lengua y por ende de una comunicación siempre va a estar en constante cambio, pues en la medida de que el individuo adquiere mayor cultura la conversación se irá haciendo más expedita, dinámica, clara y rica en conceptos. No debemos olvidar que hablar se aprende hablando y en tanto se tenga mayor oportunidad de hacerlo más crecerá la potencialidad de nuestra comunicación oral.

P E R I Ó D I C O

La estrategia “El periódico” conlleva la finalidad de despertar en el alumno, la necesidad de comunicación. Para tal fin se usan diferentes actividades tendentes todas al logro de los propósitos.

Al aplicar esta estrategia con su metodología correspondiente se pudo observar que los equipos en principio se formaron con compañeros que mostraban cierta idoneidad. Estos, fueron integrados, unos, por varones; otros con mujeres y otros más por hombres y mujeres. A los equipos de varones se les asignó la actividad de realizar las figurar de un castillo y un helicóptero; a los equipos de mujeres la realización de una figura de mujer, seres extraterrestres y una nave y, a los equipos formados por mujeres y hombres se les recomendó que realizarán las figuras de un león y un dinosaurio.

En la distribución de estas actividades se consideró las características de los integrantes de cada equipo. Así, a los alumnos más inquietos se les pidió que realizaran las figuras del castillo y la nave con sus extraterrestres. En esta dinámica se hizo la observación de que ningún equipo podía usar los lenguajes: oral, escrito o fónico (sonidos sin articular); con el propósito de que se percataran de la necesidad e importancia que tiene el lenguaje para establecer una comunicación eficaz que nos permita realizar todas aquellas tareas inherentes a nuestros quehaceres cotidianos.

Esta limitación en el lenguaje, los condujo a la búsqueda de otras formas comunicativas que les permitieran intercambiar las ideas que pudieran ayudarles a resolver los problemas que implicaba la construcción de las figuras asignadas. Es de suponerse que la comunicación no fue expedita, en virtud de que al comunicarse mímicamente, ello presupuso una dificultad debido a que toda forma de lenguaje implica un código, que debe ser conocido y manejado con claridad por todos aquellos que intervienen en esta forma de lenguaje.

Parte importante de esta actividad fue que cada equipo construyera su propia forma de comunicación mímica, hasta lograr una identificación y comprensión de los signos correspondientes a ésta. Es conveniente precisar que no todos los equipos lograron identificar con la misma fluidez y claridad los ademanes propios de la comunicación mímica.

Una comunicación será tan eficaz como logre transmitir con claridad el mensaje; en este caso es obvia la razón de que al no existir un código conocido por todos, el mensaje necesariamente ofreció dificultad para comprenderse, lo que ocasionó que la comunicación careciera de eficacia. No debemos olvidar que el fin último de toda comunicación es el mensaje. En este intento los equipos que lograron organizar primeramente el tránsito comunicativo, además de obtener un entendimiento más rápido lograron concluir también su actividad pronto.

Una vez que se terminó el tiempo asignado para esta actividad, los equipos se abocaron a explicar ahora sí, en forma oral los detalles que identificaban a su figura. Es necesario hacer notar que los equipos que lograron primero el tránsito comunicativo, pudieron explicar con mayor propiedad la actividad que les tocó realizar. Asimismo, cada equipo vertió sus puntos de vista con relación a la importancia de la comunicación así como las estrategias que utilizaron para comunicarse en situaciones tan limitadas como las del lenguaje mímico.

A pesar de que el lenguaje mímico es la primera manifestación incipiente que tiene el hombre primitivo para comunicarse, al desarrollarse otras formas de comunicación más convencionales y prácticas, es obvio que siempre presentará una mayor dificultad como forma comunicativa, sobre todo cuando no se tienen un dominio de este lenguaje. Lo curioso es que nuestra habla cotidiana siempre está reforzada y acompañada por toda serie de situaciones mímicas.

QUIEREN VER LOS CIEGOS

La imaginación es uno de los poderosos elementos que permiten al ser humano recrear la literatura o el arte en general. Precisamente en la aplicación de esta estrategia se pretendió incentivar la imaginación para que con base en ello las diferentes binas que se formaron para tal fin, describieran lo que su mente imaginó al escuchar el relato de un paisaje o una imagen.

En la aplicación de esta estrategia se pudo observar que la descripción de la imagen, no resultó siempre igual a la imaginada por el alumno que la escuchó, ya que siempre hubo elementos que la diferenciaron aún cuando el referente fuera perfectamente conocido por los alumnos. Fue notorio que aquellos alumnos que pudieron dar un orden a su descripción, ésta resultó ser más fiel, a diferencia de otros que al no atender a los detalles del paisaje descrito y por consiguiente al no ordenar las ideas, su descripción resultó limitada.

En esta actividad las descripciones realizadas por las mujeres adolecieron de mayores detalles; en cambio las de los hombres resultaron ser más concisas, y escuetas.

Esta dinámica además de ayudar para desarrollar una capacidad nemotécnica y de interacción, nos sirvió para precisar y definir las características de la descripción así como la importancia que esta tiene no sólo en la comunicación, sino como parte de un género narrativo.

Finalmente, se pude considerar que la aplicación de esta estrategia ha cumplido con los propósitos considerados, sin olvidarnos de que la descripción es un proceso comunicativo permanente, susceptible de perfeccionar día a día para de esta manea, lograr una habilidad potencial.

¡QUÉ TE CUENTO!

La importancia de toda lengua es el dotar al hablante de todos los elementos necesarios que le permitan desarrollar una capacidad para que pueda exteriorizar de una manera eficaz las vivencias o elementos del mundo que lo rodea. En esta estrategia, a partir del relato de sucesos, vivencias personales o la lectura de un cuento, se pretende que el alumno logre exteriorizar mediante la narración oral sus impresiones acerca de vivencias que motiven su capacidad de imaginación y creatividad.

Los alumnos al tener un conocimiento previo de la descripción no tuvieron mucho problema para incorporar ésta a la narración. Sin embargo, sí se pudo observar que presentaban problemas para incorporar de una manera secuencial los acontecimientos dentro de la narración.

El relato previo de un cuento permitió que los alumnos, se explayaran narrando vivencias personales, en algunos casos incorporaron a su relato expresiones corporales para enfatizar más lo narrado. Se debe aclarar que no todos los alumnos presentaron la misma facilidad para narrar los contenidos de su vivencia o experiencia relatada. Esto puede considerarse como una de las limitaciones más que da la estrategia, provocada por la falta de actividades que permitan desarrollar la habilidad en el relato.

No obstante, es innegable que la estrategia permitió que se precisara la importancia de la narración, la capacidad de análisis, nemotecnia, retención y creatividad, que esta forma de lenguaje implica. Aunque la narración forma parte del habla cotidiana y a través de ella exteriorizamos todo un mundo de experiencias, no todos los seres humanos cuentan con la habilidad necesaria para detallar o narrar.

En los relatos vertidos se observó que algunos alumnos utilizaron algunas narraciones de los compañeros para incorporarlos a su propio relato, hecho que permitió que la exposición oral fuera más completa, dándose con esto una retroalimentación entre los alumnos que aprovecharon esa experiencia.

S E M Á F O R O

Esta estrategia tiene como propósito que el alumno estimule su expresión oral mediante el relato del fragmento de un cuento, donde formular la continuidad del mismo, desarrollar su habilidad narrativa y descriptiva, además de ejercitar la nemotecnia que se reflejarán en una competencia comunicativa eficaz.

Durante el desarrollo de la estrategia se observó que los alumnos permanecieron atentos, a fin de desarrollar una comprensión de la expresión oral. La creatividad vertida por cada alumno para secuenciar de una forma lógica el relato, ayudó a llamar la atención y estimular la comprensión del mismo.

En muy pocos casos se repitieron o desarticularon ideas, por lo que se reforzó la nemotecnia y retención de los hechos y puntos relevantes del relato; la narración y descripción implícitas ya fueron presentados en forma estructurada.

La dificultad que presentó la estrategia a los alumnos, fue el matizar el relato con el color indicado por el animador, en el momento en que deberían participar; la improvisación requiere de una habilidad de comunicación mayor: es el comprender el relato, ejercer la nemotecnia, la retención de los datos y acontecimientos principales, mostrados mediante la narración y descripción.

Al seguir la secuencia lógica del relato, no todos los alumnos presentaron la facilidad requerida en forma espontánea, sin embargo, su participación sí integraba de manera lógica la estructura del relato.

Al término del mismo, fueron los alumnos que no participaron en la creación del relato, los que reconstruyeron la narración, expresando fragmentos secuenciales, mediante los cuales se comprobó que el relato fue comprendido en su totalidad.

La competencia comunicativa lograda mediante esta estrategia, muestra la capacidad generadora que surge del interés por comprender y participar, el ir incluyendo habilidades y destrezas anteriormente manejadas; el alumno recurre a diversos mecanismos y elementos de la comunicación a fin de hacerla eficaz, hecho que lo comprobará al verificar la comprensión del mensaje.

SEGUNDA ETAPA

JUEGA CON TU POEMA

El propósito de la estrategia es estimular al alumno a acercarse a la poesía, a generar una competencia comunicativa que, mediante la lectura de textos, amplié su léxico, mismo que se usará en la creación de una composición, utilizando un lenguaje poético.

Durante el desarrollo de la estrategia fue evidente que el lenguaje poético, al hacer gala de numerosos recursos literarios, tales como: cambios de significado en las palabras, ruptura de la estructura gramatical, repetición de palabras o frases, y todas las categorías poéticas; por ejemplo: la alegoría y la metáfora, entre otras, es un lenguaje poco utilizado en la cotidianidad, por el alumno; por lo que el contacto con dicho lenguaje, le marca una dificultad.

La lírica posee múltiples modalidades de composiciones que atendiendo a su forma, intención y tradición, capaces de expresar profundos sentimientos como admiración, dolor, amor y censura. La estrategia acercó a los alumnos a la construcción e interpretación del lenguaje poético en el contacto con el género lírico.

El contacto con la poesía, reitero, requiere de un manejo más sutil y artístico de la expresión por medio de la palabra, por lo que el alumno necesita no sólo contar con un lenguaje coloquial, sino, estructurar sus ideas de una manera distinta donde el manejo del léxico es introducido bellamente en los recursos literarios.

Las mujeres mostraron mayor facilidad para interpretar y construir creaciones literarias, su perspectiva y características propias del género, las ha acercado a la expresión de sentires y pensamientos volcados mediante el uso del lenguaje poético.

Los varones son más llanos al respecto, procuran ser más concretos y reservados en cuanto a la expresión; es importante aclarar que la cultura de la cual emergemos, ha coadyuvado a crear esa barrera entre el hombre y la expresión franca y poética.

Se tiene por cierto que el entendimiento del lenguaje poético es difícil por ser complicado; que la subjetividad que lo caracteriza convierte al mensaje en abstracto, hecho que lo hace cursi y aburrido. El contacto de los alumnos con la lírica, en la presente estrategia dio a conocer características tales como: la brevedad y la flexibilidad, elementos que le diferencian de otros géneros literarios; su estructura lírica interna, no necesariamente debe ajustarse en una forma rigurosa; resaltando que la composición aunque flexible, tiene por objetivo responder únicamente al sentimiento del poeta que lo escribe; lo que arroba a los alumnos y les abre el camino al mundo donde el poema impera.

La retroalimentación llevada a cabo a lo largo de la estrategia motivó a los alumnos a la lectura, análisis y creación de textos poéticos, dando libertad y confianza para expresarse, lo que se constató en la competencia comunicativa mostrada.

Falta desarrollar el lenguaje poético, sin embargo, los alumnos ya conscientes de que la poesía es un recurso maravilloso, a su alcance, para expresarse, buscarán mecanismos para desarrollar habilidades y destrezas en su uso. De hecho la presente estrategia les muestra un camino seguro y eficaz para conseguirlo.

¿POR QUÉ?

El propósito de la estrategia fue estimular en el alumno, el análisis de un texto, a través de su habilidad lectora; hecho que le permitió comprender la fuerza de los personajes y cada una de las situaciones que el relato ofreció; asimismo, atendió la línea social de la obra, sacando conclusiones que expresó en forma oral y escrita; elevó su léxico, auxiliándose con el diccionario, para ejercer y desarrollar así su competencia comunicativa al interaccionar con el grupo.

La técnica se llevó a cabo tal cual fue propuesta. La lectura del relato en voz alta por parte del animador contó con la atención de los alumnos, hecho que de alguna manera ejercita la capacidad y habilidad auditiva, misma que se comprobó a lo largo de la actividad.

El pequeño coloquio sirvió para intercambiar pareceres acerca de la temática y personajes de la narración, lo que situó a los alumnos más fácilmente en el mensaje y contextualizó la obra, reforzándoles su posición, o bien ayudándoles a cambiar su postura por la visión presentada que le pareciera más lógica.

Los alumnos contaban con fichas que formulaban preguntas acerca de aspectos psicológicos y conductuales de los personajes de la narración. Todas eran encabezadas preguntando ¿por qué?, la respuesta dependió del análisis contextual que hicieron los alumnos de la obra, del perfil de cada personaje y la explicación situacional reflejado en el comportamiento y actuación de los mismos. Esto les exigió no sólo la comprensión del texto, sino la interpretación profunda de su contenido por medio de un análisis que contextualice su esencia. Organizar sus ideas y expresarlas de una manera lógica y coherente tanto en forma oral, como escrita, fue el objetivo principal de la presente estrategia comunicativa.

Los alumnos se esforzaron por entender el contexto de la obra, analogándolo con alguno ya conocido por ellos, todos trataron de brindar una explicación

coherente y clara que respondiera a la pregunta que se les formuló; no todos los puntos de vista fueron aceptados, lo que desató un debate.

Algunas veces los alumnos tenían la idea, pero al momento de expresarlas perdían claridad, lo que hacía confusa su posición al respecto, durante el debate se clasificaron tales diferencias. La respuesta a la pregunta primeramente la contestaron en forma escrita en la misma ficha; la mayoría utilizó el diccionario a fin de buscar la palabra más adecuada a su idea; por tal razón la redacción fue lenta, ya que el uso de los sinónimos a que recurrieron para no repetir vocablos, en algunas ocasiones desvirtuaban el mensaje, por lo que se recurrió a una explicación breve del uso del diccionario en sus acepciones. En el lenguaje escrito, se procura evitar tanto las incorrecciones como los vicios en que se suele incurrir en el lenguaje oral, tales como: voces o giros erróneos, palabras que no concuerden con su significado, frases mal construidas gramaticalmente y el mal uso de la sintaxis.

Al finalizar la estrategia las conclusiones generales del grupo con respecto al análisis del texto fueron homólogas.

El análisis del contenido de un texto es parte del tercer y último nivel de la lectura, es la culminación gestáltica de un texto; la habilidad y destreza requerida parte no sólo de la habilidad lectora, sino de un acervo cultural vasto que brinde una visión amplia que explique el porqué de los acontecimientos y, de la competencia comunicativa adecuada para expresar las conclusiones de acuerdo al nivel comunicativo del receptor.

TU PRIMERO

Esta estrategia tiene como propósito acercar al alumno a la poesía, brindándole un nuevo enfoque: que retroalimente la visión antes expuesta; a fin de que obtenga habilidades como lector de poesía, analice, recree y recite acostumbrándose a manejar la rima y la musicalidad poética.

Durante el desarrollo de la estrategia se observó que los alumnos utilizaron su habilidad de escucha, pero la estructura de la poesía "La niña de Guatemala" de José Martí, presenta alteraciones del tiempo en su estructura que confundieron en primera instancia a los alumnos, en cuanto a la secuencia de los hechos y los planos en que éstos ocurrían. Descubrieron pues, dos momentos distintos intercalados, narrados por la misma persona. Esta conclusión se produjo a base del desarrollo de dicha estrategia.

La competencia comunicativa requerida se vuelve más extensa; deben escuchar y comprender, analizar el texto: contextualizando y perfilando a sus personajes, dar lógica a los acontecimientos y recrearlos, organizando los tiempos alterados en la narrativa poética propuesta en la presente estrategia, además de desarrollar la habilidad y destreza para leer textos poéticos adecuadamente.

Para lograrlo recurrimos al material dispuesto (fichas), para que los alumnos integrados por equipos, interactuaran reconstruyendo en forma de rompecabezas el poema, que ya se les había compartido en forma oral; la construcción no se hizo esperar y las dificultades antes expuestas se hicieron evidentes; así comenzó el debate entre los equipos.

El término del tiempo destinado para la reconstrucción del poema, se les leyó de nuevo, comparándolo con la propuesta de estructura por parte de cada equipo.

Todos habían separado los dos tiempos de una manera lógica y ordenada; se les explicó el recurso literario de la alteración del tiempo y se procedió a leer individual y colectivamente el poema; a fin de despertar la habilidad de la lectura en voz alta de textos poéticos, que requieren del vigor expresivo, que consiste en el indicio del estado y movimiento del espíritu que adquiere el lenguaje a través de la palabra, cuando se expresa con fuerza enfática lo que el autor desea transmitir por medio del lector.

Si el lector comprende y se identifica con el contenido de la poesía, puede recitar con mayor facilidad.

¡AHÍ VIENEN LOS GORRONES!

El propósito de la estrategia es concienciar al alumno de la importancia de la lengua como instrumento de comunicación social, analizar la norma que rige el uso de la lengua, por medio del estudio de una canción popular, que denote nuestras raíces culturales y muestre nuestra lengua pintoresca.

Independientemente del nivel cultural del hablante, es bien sabido que la importancia de una lengua y por ende, su dinámica y fuerza, está en el giro y uso que los hablantes populares imprimen a las palabras. Esto ocasiona que existan diferentes niveles de comunicación tanto oral como escrita; no obstante existirá siempre de manera imperante la lengua coloquial, la expresión popular, que no por serlo, deja de tener relevancia pues es bien sabido que grandes obras literarias se han significado en el mundo del arte, por la frescura del lenguaje coloquial que les dio vida.

Al aplicar la técnica, con sus características precisas, de esta dinámica surgieron una variedad de giros lingüísticos motivados por el análisis del texto de la canción. Estas diferencias connotativas significaron y precisaron la afirmación de que todo vocablo es el producto de la interpretación muy particular y a veces arbitraria que el mismo hablante le da. El regionalismo, el modismo y muchas veces el giro costumbrista, es lo que va a dar particularidad y relevancia a la lengua. Las expresiones muy propias de esta canción del genial Chava Flores no sólo sirvieron para firmar que toda lengua es arbitraria y responde a la ley del menor esfuerzo, sino que, al permitir un análisis crítico por parte de los alumnos se logró demostrar que toda lengua es importante, no en función de sus vocablos, sino en la fuerza de su comunicación dada por el pueblo.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DEL GÉNERO EPISTOLAR

SESIÓN 1

PRESENTACIÓN

En la primera sesión el tiempo transcurrió sin sentirlo, los alumnos escucharon la propuesta de trabajo que el presente proyecto les perfila... un modelo a seguir, para solventar su dificultad para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita, conforme a su nivel educativo y a los requerimientos que el mismo le demanda.

Los alumnos aceptaron participar, y aportar su esfuerzo; ya que es una actividad extra, que no está inmersa en la planeación de actividades del curso remitida a principio del semestre a la dirección.

Se seleccionó un tema: Los Horóscopos. Qué desarrollarán en una carta, expresando su punto de vista al respecto. El correo o intercambio de escritos se llevará a cabo el día lunes y la planearia se realizará el miércoles.

SESIÓN 2

TEMA: LOS HORÓSCOPOS

OBJETIVO PRINCIPAL A EVALUAR: LA CLARIDAD

El correo se llevó a cabo el día lunes, los alumnos en general realizaron su carta y la intercambiaron visiblemente emocionados, en ese momento la lectura de las mismas inició y los comentarios empezaron como un rumoreo que se instaló en el aula por espacio de 10 a 15 minutos. Observé que el ambiente era propicio para la reflexión de los muchachos.

La planearia se instaló el día miércoles; se contó con 50 minutos de trabajo, los alumnos levantaron la mano y sus participaciones oscilaron primeramente sobre el tema, las conclusiones fueron: Los horóscopos son cábalas utilizadas por los hombres a fin de llenar el vacío y la curiosidad de saber su futuro, se puntualizó que en la actualidad la situación socio— política del país acerca a la sociedad a este tipo de elementos a fin de proporcionar una referencia a su actuar. Se analizó la redacción de diversos horóscopos ya que se retroalimentó la sesión con anécdotas en pro y en contra de los mismo.

En cuanto a la estructura de las cartas, algunos alumnos pasaron por alto seguir el formato epistolar, y se concentraron en escribir su punto de vista, otros sólo copiaron el horóscopo de la persona destinataria. En el reverso de la carta anotaron las observaciones que percibieron los destinatarios.

La tercera etapa de la sesión se llevó a cabo en binas, donde se comentó la actividad y se discutieron las faltas de redacción.

El tema que se acordó desarrollar para la sesión 3 fue el de la pena capital.

SESIÓN 3

TEMA: LA PENA CAPITAL

OBJETIVO PRINCIPAL A EVALUAR: EL LÉXICO

La carta se redactó en el salón, debido a acontecimientos importantes en el interior del plantel que ocasionaron una ruptura en el quehacer cotidiano institucional, así los horarios de clase se alteraron y los 50 minutos destinados para la realización de la planearia los días viernes, fueron suspendidos; ya por juntas, o por ceremonias cívicas.

El léxico utilizado fue sencillo pero adecuado, algunos recurrieron a diccionarios a buscar alternativas sinónimas o antónimas buscando el aumento de vocablos que enriquecieran su léxico. En la planearia los alumnos refirieron las palabras insertadas en los textos, en su mayoría el significado coincidía con el mensaje contextual, en los casos que no fue así, se requirió de un diccionario para comprobar que, no todos los sinónimos presentan el referente adecuado, distorsionado parcial o totalmente el mensaje.

La coherencia y la claridad, también presentes en los escritos, no menguaron.

El debate desató contradicciones morales que llegaron a confundir por momentos a los jóvenes, las conclusiones terminaron abiertas, no a favor de matar por matar al individuo, pero comprendiendo que la inseguridad que sufrimos los capitalinos necesita un freno ejemplar y que la opción que presenta la pena capital funcionaría si no fuera alcanzada por otro cáncer de nuestra ciudad como lo es la corrupción.

SESIÓN 4

TEMA: EL FEMINISMO.

OBJETIVO PRINCIPAL A EVALUAR: ORTOGRAFÍA

El correo se llevó a cabo en el tiempo estipulado, a pesar de la carga tan grande de trabajo de fin de ciclo escolar de los alumnos con relación a otras materias, los jóvenes no menguaron su ánimo hacia el proyecto, argumentando el interés por expresarse y saber más de los temas elegidos.

A pesar de que se apuntó el elemento a evaluar en la presente carta era principalmente la ortografía; a un 60% de los textos se les localizó palabras escritas incorrectamente, un 10% obtuvo más de 9 correcciones. Debemos reconocer que un individuo que no lee habitual y de manera sistemática, no obtiene la memoria ortográfica que le permitirá escribir vocablos de manera correcta sin recurrir a repeticiones escritas que la mayoría de las veces llegan a ser vanas, pues se realizan sin tomar atención.

Pocos alumnos pasaron por alto algunos aspectos anteriores, lo que nos muestra que el esfuerzo está presente, aún se detectan deficiencias en cuanto a la unidad y coherencia de los textos y el léxico no ha presentado una elevación drástica, pero se ha mantenido aceptable.

El tema es un elemento de pugna por parte de las mujeres y de rechazo al cambio por parte de los chicos; la retroalimentación en el debate, cambió radicalmente la mayoría de las posiciones al darse cuando ambos sexos que no tenían un conocimiento amplio del tema lo que les impedía dimensionarlo en un plano justo; es aquí donde el impacto fue profundo.

El tema que se eligió para la próxima sesión es el machismo, y la característica que se explicó y se deberá incluir en el siguiente trabajo es la argumentación.

SESIÓN 5

TEMA: EL MACHISMO

OBJETIVO A EVALUAR: ARGUMENTACIÓN

El correo se llevó a cabo en el tiempo estipulado, en esta ocasión la argumentación que acompañaba a las cartas, fue visiblemente representativa, ya que el tema es más conocido y se complementaba con la discusión del elegido anteriormente. Un 90% de los alumnos argumentó su posición al respecto, el 10% restante lo hizo escuetamente.

Los elementos anteriores a evaluar también fueron observados, la ortografía es el que más deficiencia demostró; el 60% de las cartas presentaban alguna palabra incorrectamente escrita. La coherencia y la claridad mejoraron, las ideas se presentaron más ordenadas y jerarquizadas; y el léxico se elevó de manera general en todos los trabajos.

El debate fue interesante, la cosmovisión del varón mexicano en contados casos no cambió y se tornó más radical, sin llegar a la agresión verbal hombres y mujeres exponían sus puntos de vista argumentados con anécdotas propias y ajenas que proponían un cambio de actitud hacia la sociedad donde se conjugan las interacciones entre ambos sexos. Las conclusiones en general fueron positivos.

El siguiente tema elegido es el mundial de fútbol y la característica a evaluar es el estilo.

SESIÓN 6

TEMA: EL MUNDIAL DE FÚTBOL

OBJETIVO PRINCIPAL A EVALUAR: ESTILO

Siguiendo con lo planeado en el presente proyecto, el correo se llevó a cabo en tiempo, a los alumnos se les facilitó evaluar las características anteriores por ser más objetivas y estar al alcance de su apreciación, pero refirieron su dificultad para plasmar sus ideas con un estilo propio, buscaron ser originales y profundos, y al final reconocieron que carecen de un estilo rebuscado, pero que se puede intentar “sólo se aprende a escribir escribiendo”.

Un 80% reconoció que el estilo utilizado por su compañero es aceptable tomando en cuenta que es la primera vez que buscan crear uno propio.

En cuanto a los otros aspectos, sigue siendo la ortografía la característica que aún no se ha podido solventar del todo, pues las cartas presentaron vocablos incorrectamente escritos. El 50% de los trabajos contaban con un rango de más de 3 errores. El avance en este rubro es lento, no así en los correspondientes a la claridad y coherencia donde hay mejoras y el léxico que es este caso se mantuvo.

La siguiente sesión del tema será el malinchismo y se evaluarán todos los objetivos propuestos en el presente proyecto.

SESIÓN 7

TEMA: MALINCHISMO

OBJETIVO PRINCIPAL A EVALUAR: ESTILO

La originalidad es muy importante para redactar adecuadamente, siempre está presente en todos los aspectos, desde la elección del tema, hasta el estilo mismo con el cual se identificará el autor y el lector.

Un factor importante en la redacción es el ímpetu e interés por hacerlo y crecer evolucionando interiormente, exteriorizando sus ideas de una manera clara, sencilla y comprensible.

Si bien los alumnos no tienen un estilo definido, si tienen la semilla germinada de buscarle. Es simpática la manera en que buscan lograrlo; algunos lo hacen de manera filosófica, otros se refugian en el humor, pero todos quieren sobresalir.

La ortografía sigue presentando deficiencias, es el talón de Quiles que mengua el resultado general del trabajo. Los demás aspectos se mantienen en rangos aceptables.

La próxima sesión se releerán las cartas hechas por los jóvenes y se realizará una planearia de evaluación de resultados y logros obtenidos con el desarrollo del presente proyecto escolar.

SESIÓN 8

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

En una sesión planearia se analizó el proyecto y cada uno de los aspectos, de los cuales se derivaron las diversas actividades que realizaron los alumnos. En los comentarios de éstos, se llegó a la conclusión de que habían experimentado un cambio en función de que antes de su participación en el proyecto, su forma de redactar era una y con las actividades realizadas, la manera de escribir y redactar había sufrido una gran mejoría.

Así vertieron sus comentarios en el sentido de que ahora redactaban con mayor claridad y fluidez; de que sus textos no sólo presentaban una mejor sintaxis, sino que denotaban coherencia, sentido lógico, sencillez, etc. Que su mundo cultural se había ampliado en función de la naturaleza de los propios temas, motivo de su investigación.

Después de todas las opiniones se llegó a la conclusión de que no sólo esa experiencia le serviría para su vida escolar, sino que estaban convencidos de la necesidad de que este tipo de actividades constituyan parte de su formación escolar, pues ello repercutiría no sólo en una mejor capacitación, sino que sería una opción más para reforzar y fortalecer su aprendizaje.

CONCLUSIONES

— Podemos deducir que la mayoría de los alumnos de bachillerato que participaron en el proyecto presentaban una clara y evidente limitación de competencia comunicativa (principalmente verbal y escrita).

— La ausencia de una manejo adecuado de las expresiones oral y escrita fue el principal motivo de esa falta de capacidad para expresarse y comunicarse.

— Esta falta de capacidad necesariamente incide en el aprendizaje ya que limita al alumno para la comprensión de los contenidos que conforman el mapa curricular.

— Por los resultados obtenidos en la aplicación de las diferentes estrategias, se pudo comprobar que la didáctica constructivista empleado representa una viable opción educativa en problemas de esta naturaleza.

— Es menester que el docente cuente con una mayor información teórica o con otro tipo de recursos que le permitan enfrentar y encontrar soluciones para esta problemática comunicativa.

— Con base a la evolución cognitiva de los alumnos estas estrategias, además de ofrecer la posibilidad de adaptarse pueden servir de pauta a partir de ellas crear otras expectativas didácticas que estimulen el aprendizaje.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

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. México.

CASSANY, Daniel. (1991). " Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir". Paídos. Barcelona, España.

FREIRE, Paulo. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad". Paídos-Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España.

MERLO, J. C. (1993). "Las nociones de lectura total y de comprensión integradora". Asociación Argentina de Lectura. Argentina.

CHOMSKY, N. (1997). "Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa". Siglo XXI. México.

GOUGH, P. (1991). "One second of reading. Language by ear and by eye". Cambridge, MA: MIT Press. USA.

BLEICH, D. (1978). "Subjective Criticism". Baltimore: Johns Hopskins University Press. USA.

LA BERGUE, D.; SAMUELS, S. (1985). "Toward a theory of automatic information processing in reading". En H. Singer y R, Ruddell (eds.), Theoretical Models and Processes of Reading. 3ª. Ed. Newark: Internacional Reading Association.

FERREIRO, E. (1986). "¿Qué está escrito en una oración escrita?. Una respuesta evolutiva". Infancia y Aprendizaje. México.

FERREIRO y TEBEROSKY. (1979). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI. México.

VIGOTSKY, L. (1986). "Pensamiento y Lenguaje". Quinto Sol. México.

CASTORINA, J. A. (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". Paídos. México.

WERTSCH, J. (1988). "Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives". New York: Cambridge University Press. USA.

BRUNER, J. (1986). "El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje". Paídos. Barcelona, España.

PIAGET, J. (1926). "The language and thought of the child". Londres: Routledge and Kegan. Gran Bretaña.

PIAGET, J. (1986). "Seis estudios de psicología". Trad. Nuria Petit. Ariel. Barcelona, España.

VYGOTSKY, L. (1988). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo. Barcelona, España.

AUSEBEL, D. (1963). "The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning". New York: Grune y Stratton. USA.

BRUNER, J., GOODNOW, J., y AUSTIN, G. (1956). "A study of thinking".
New York: Wiley. USA.

MAYER, R. E. (1992). "Thinking, problem solving, cognition". (2nd ed.). New York: Freeman. USA.

MILLER, G. A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: Somo limits on our capacity for processing information". Psychological Review. USA.

ANDERSON, J. (1990). "Cognitive psychology and its implications". (3rd ed.). New York: Freeman. USA.

BRUNER, J. (1960)."The process of education". New York: Vintage. USA.

AUSEBEL, D. (1989). "Psicología Educativa: El aprendizaje por descubrimiento". Trillas. México.

BANDURA (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall. USA.

SNOWMAN, J. (1986). "Learning tactics and strategies. Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving". Orlando, Academic Press. USA.

WEINNSTEIN, C. Y MAYER, R. (1986). "The teaching of learning strategies. Handbook of research on teaching". New York, Macmillan. USA.

PRESSLEY, M.; HARRIS, K. Y MARKS, M. (1992). "But good strategy instructors are constructivists". Educational Psychology Review. USA.

BARABTARLO Y ZEDANSKY. (1995). "A manera de Prólogo, Introducción, Socialización y educación, y Aprendizaje grupal e Investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento. En: Investigación-acción: Una didáctica para la formación de profesores". UNAM-Castellanos Editores. México.

ARIAS, M. (1985). "El proyecto pedagógico de acción docente". UPN. México.

B I B L I O G R A F Í A

ARIAS, M. (1985). "El proyecto pedagógico de acción docente". UPN. México.

ANDERSON, J. (1990). "Cognitive psychology and its implications". (3rd ed.). New York: Freeman. USA.

AUSEBEL, D. (1963). "The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning". New York: Grune y Stratton. USA.

AUSEBEL, D. (1989). "Psicología Educativa: El aprendizaje por descubrimiento". Trillas. México.

BANDURA (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall. USA.

BARABTARLO Y ZEDANSKY. (1995). "A manera de Prólogo, Introducción, Socialización y educación, y Aprendizaje grupal e Investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento. En: Investigación-acción: Una didáctica para la formación de profesores". UNAM-Castellanos Editores. México.

BLEICH, D. (1978). "Subjective Criticism". Baltimore: Johns Hopskins University Press. USA.

BRUNER, J. (1960)."The process of education". New York: Vintage. USA.

BRUNER, J. (1986). "El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje". Paídos. Barcelona, España.

BRUNER, J., GOODNOW, J., y AUSTIN, G. (1956). "A study of thinking". New York: Wiley. USA.

CARRIÓN FOS, V. (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. México.

CASSANY, D. (1991). " Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir". Paídos. Barcelona, España.

COLL, C. (1990). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". Paídos. España.

COMIPEMS. (2001). "Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la ciudad de México: Informe 1996-2000". EPOEM. México.

CHOMSKY, N. (1997). "Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa". Siglo XXI. México.

DELVAL, J. (1994). "Crecer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela". Laía. Barcelona, España.

"Diccionario de Pedagogía y Psicología". Edit. Cultural S. A. Madrid. España. 1999.

FERREIRO, E. (1986). "¿Qué está escrito en una oración escrita?. Una respuesta evolutiva". Infancia y Aprendizaje. México.

FERREIRO y TEBEROSKY. (1979). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI. México.

FREIRE, P. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad". Paídos-Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, España.

GARCÍA-PELAYO, R. (1985). "Diccionario Enciclopédico Larousse". 7ª. Ed. Edit. Larousse. México.

GÓMEZ PALACIO, M. (1986). "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". Siglo XXI. México.

GOODMA, K. (1989). "Lenguaje integral". Venezolana. Venezuela.

GOUGH, P. (1991). "One second of reading. Language by ear and by eye". Cambridge, MA: MIT Press. USA.

INEGI. "Encuesta Nacional de Juventud 2000". México. 2000.

KAUFMAN, A. M. (1983). "Proceso de adquisición de la lengua escrita". UPN. México.

LA BERGUE, D.; SAMUELS, S. (1985). "Toward a theory of automatic information processing in reading". En H. Singer y R, Ruddell (eds.), Theoretical Models and Processes of Reading. 3ª. Ed. Newark: Internacional Reading Association.

MAYER, R. E. (1992). "Thinking,problem solving,cognition". (2nd ed.). New York: Freeman. USA.

MERLO, J. C. (1993). "Las nociones de lectura total y de comprensión integradora". Asociación Argentina de Lectura. Argentina.

MILLER, G. A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: Somo limits on our capacity for processing information". Psychological Review. USA.

PIAGET, J. (1926). "The language and thought of the child". Londres: Routledge and Kegan. Gran Bretaña.

PIAGET, J. (1983). "La psicología de la inteligencia". Crítica. Barcelona, España.

PIAGET, J. (1986). "Seis estudios de psicología". Trad. Nuria Petit. Ariel. Barcelona, España.

"Plan Maestro: Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005". EPOEM. México. 2001.

PRESSLEY, M.; HARRIS, K. Y MARKS, M. (1992). "But good strategy instructors are constructivists". Educational Psychology Review. USA.

SNOWMAN, J. (1986). "Learning tactics and strategies. Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving". Orlando, Academic Press. USA.

SWENSON, L. (1984). "Alternativas Cognitivas" en: Teorías del aprendizaje. Paídos. Buenos Aires–Barcelona.

VARGAS, M. A. (1988) "La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura". México: SEP-OEA. México.

VIGOTSKY, L. (1986). "Pensamiento y Lenguaje". Quinto Sol. México.

VYGOTSKY, L. (1988). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo. Barcelona, España.

WEINNSTEIN, C. Y MAYER, R. (1986). "The teaching of learning strategies. Handbook of research on teaching". New York, Macmillan. USA.

WERTSCH, J. (1988). "Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives". New York: Cambridge University Press. USA.

A N E X O S

INSTRUMENTO PARA CONOCER LAS CONDICIONES GENERALES DE LOS ALUMNOS DE LA PREPARATORIA OFICIAL No. 64 DEL ESTADO DE MÉXICO.

Lee con atención y contesta veridicamente las siguientes preguntas.

SEXO: (M) (F)

FECHA DE NACIMIENTO: ____ ____ ____ EDAD: _____
DÍA MES AÑO

LUGAR DE NACIMIENTO: _____ _____
ESTADO MUNICIPIO

DIRECCIÓN:

ESFERA FAMILIAR

1.- Número de personas que habitan en tu casa: _____

2.- Número de hermanos: mujeres ( ) hombres ( )

3.- Lugar que ocupas entre tus hermanos: ( )
a) 1º b) 2º c) 3º d) 4º e) 5º f) 6º

Datos del padre

1.- Edad: _____

2.- Estado civil: _____ ( )
a) Soltero b) Casado c) Divorciado d) Viudo e) Separado f) Unión Libre

3.- Nivel de Estudios: _____ ( )

a) Primaria incompleta e) Primaria completa

b) Secundaria incompleta f) Secundaria completa

c) Preparatoria incompleta g) Preparatoria completa

d) Licenciatura incompleta h) Licenciatura completa. Especifique _____

4.- Ocupación: _____ ( )

a) Servidor Público e) El campo

b) Empleado de empresa particular f) Obrero

c) Profesión u oficio por su cuenta g) Otra. Especifique _____

d) Comerciante o industrial.

5.- Horario de trabajo: _____ ( )

a) Matutino c) Nocturno

b) Vespertino d) Mixto

6.- Actividad que realiza en sus ratos libres: _____ ( )

a) Descansa

b) Arregla desperfectos en casa

c) Ir al cine

d) Convive con la familia

e) Practica la lectura

f) Ve la televisión

7.- Practica algún deporte: ( ) SI ( ) NO ¿Cuál? _____

DATOS DE LA MADRE.

1.- Edad: _____

2.- Estado civil: _____ ( )

a) Soltera b) Casada c) Divorciada d) Viuda e) Separada f) Unión Libre

3.- Nivel de Estudios: _____ ( )

a) Primaria incompleta e) Primaria completa

b) Secundaria incompleta f) Secundaria completa

c) Preparatoria incompleta g) Preparatoria completa

d) Licenciatura incompleta h) Licenciatura completa. Especifique _____

4.- Ocupación: _____ ( )

a) Servidor Público e) El campo

b) Empleado de empresa particular f) Obrero

c) Profesión u oficio por su cuenta g) Otra. Especifique _____

d) Comerciante o industrial.

5.- Horario de trabajo: _____ ( )

a) Matutino c) Nocturno

b) Vespertino d) Mixto

6.- Actividad que realiza en sus ratos libres: _____ ( )

a) Descansa

b) Arregla desperfectos en casa

c) Ir al cine

d) Convive con la familia

e) Practica la lectura

f) Ve la televisión

7.- Practica algún deporte: ( ) SI ( ) NO Cuál?_____

Datos de la familia

1.- Los padres viven: _____ ( )

a) Juntos b) Separados

2.- Responde escribiendo en el paréntesis la letra de la opción que corresponda:

MB (Muy bien) B (Bien) R (Regular) M (Mal)

¿Cómo es tu relación con tu padre? _____ ( )

¿Cómo es tu relación con tu madre?_____ ( )

¿Cómo es tu relación con tus hermanos? _____ ( )

¿Cómo es tu relación en general con tu familia?_____ ( )

3.- ¿Consideras que existe confianza y buena comunicación entre tu familia?

_____ ( )

a) Siempre b) Casi siempre c) A veces d) Rara vez e) Nunca

4.- ¿A quién de tus familiares tienes mayor confianza? _____ ( )

a) Padre
b) Madre
c) Hermano
d) Hermana
e) Nadie

¿Por qué?_____
_____

ESFERA FÍSICA Y HEREDITARIA

1.- ¿Cómo consideras tu estado actual de salud? _____( )

a) Excelente c) Regular
b) Bueno d) Malo

En caso de que sea regular o malo anota la enfermedad que padeces con más frecuencia:_____

2.- ¿Cuánto pesaste la última vez? _____ Kg.

3.- ¿Cuánto mides? _____ Mts.

4.- Tu constitución física es: _____ ( )

a) Gruesa b) Mediana c) Delgada

5.- Cómo consideras tu: (Marca con una "X" en el paréntesis que corresponda a tu respuesta).

a) Agudeza visual	buena ( )	regular ( )	mala ( )
b) Agudeza auditiva	buena ( )	regular ( )	mala ( )
c) Postura física	buena ( )	regular ( )	mala ( )
d) Salud bucal	buena ( )	regular ( )	mala ( )

NUTRICIÓN

1.- ¿Cuántos días a la semana consumes los siguientes alimentos?, (Coloca el número dentro del paréntesis).

a) Carne roja (res o cerdo) ..... ( )
b) Carne blanca (pollo o pescado) ..... ( )
c) Verduras (espinacas, verdolagas, lechuga, etc.) ..... ( )
d) Granos (arroz, frijol, etc.) ..... ( )
e) Lácteos (leche, queso, crema, etc.) ..... ( )
f) Frutas (manzana, naranja, etc.) ..... ( )
g) Otros ¿cuáles? _____ ( )

2.- ¿Con qué frecuencia comes golosinas y frituras? _____
( )
a) Todos los días b) A veces c) Casi nunca d) Nunca

Hereditario

1.- ¿Algún familiar ha presentado alguno de los siguientes problemas?, (Marca con una "X" las opciones elegidas y escribe en la línea el parentesco).

		Parentesco
a) Alcoholismo	( )	_____
b) Drogadicción	( )	_____
c) Tabaquismo	( )	_____
d) Debilidad mental	( )	_____
e) Convulsiones, desmayos temporales	( )	_____
f) VIH	( )	_____
g) Suicidio	( )	_____
h) Locura	( )	_____
i) Padecimientos cardiacos	( )	_____
j) Cáncer	( )	_____
k) Diabetes	( )	_____

ESFERA ECONÓMICA

1.- El monto total de ingreso mensual de tu familia es: _____ ( )

a) menor a $1,000.00
b) $1,001.00 a $2,000.00
c) $2,001.00 a $3,000.00
d) $3,001.00 a $4,000.00
e) $4,001.00 a $5,000.00
f) $5,001.00 a $6,000.00
g) $6,001.00 a más.

2.- Anota los costos aproximados por mes de:

ropa	$_____	luz	$_____
alimentos	$_____	agua	$_____
renta	$_____	teléfono	$_____
transporte	$_____	diversiones	$_____
		Total	$_____

3.- La vivienda que habitan es: _____ ( )

a) Propia
b) Rentada
c) Prestada
d) Se está pagando

4.- Material de construcción de la vivienda: _____ ( )

a) Adobe
b) Tabique
c) Concreto
d) Tabique y concreto
e) Tabique y techos de lámina o asbesto

5.- Los servicios sanitarios: _____ ( )

a) W.C.
b) Letrina
c) Fosa séptica
d) Aire libre

6.- Servicios públicos (Marca con una "X" los que cuenta tu comunidad).

Pavimento ( )
Alumbrado ( )
Agua potable ( )
Drenaje ( )
Transporte ( )
Jardines ( )
Teléfono ( )

7.- Tu casa (Marca con una "X" lo que tienes en tu casa)

Sala ( )
Comedor ( )
Antecomedor ( )
Cocina ( )
Cuarto de estudio ( )
Cuarto de T.V. ( )
Cochera ( )
Jardín ( )
Recámaras ( ) ¿Cuántas? _____
Baños ( ) ¿Cuántas? _____
Cuarto de servicio ( )
Otro _____

ESFERA RECREATIVA

1.- ¿En qué momento escuchas la radio? _____ ( )

a) cuando tengo tiempo b) cuando hago la tarea
c) cuando descanso d) no la escucho

2.- ¿Tienes alguna estación radiofónica que sea de tu preferencia? _ ( )

a) Sí ¿Cuál? _____ b) No

3.- ¿En qué momento ves la televisión? _____ ( )

a) cuando tengo tiempo b) cuando hago la tarea
c) cuando descanso d) no veo televisión

4.- ¿Qué tipo de programas ves en la televisión? _____ ( )

a) películas e) aventuras

b) novelas f) miniseries

c) caricaturas

d) noticias

5.- ¿Cuántas veces al mes asistes al cine? _____ ( )

a) una b) dos c) tres d) cuatro e) más de cuatro

f) nunca

6.- ¿Qué otro tipo de espectáculos frecuentas? _____ ( )

a) teatro b) circo c) conciertos d) fútbol

e) otro, especifica _____

7.- Cuando asistes a algún espectáculo, lo haces: _____ ( )

a) solo b) acompañado de amigos(as) c) acompañado de familiares

8.- ¿Qué tanto te gustan las fiestas?_____ ( )

a) mucho b) regular c) nada

9.- ¿Regularmente los fines de semana qué actividad realizas?_____ ( )

a) Juegas en algún equipo
b) Asistes al cine
c) Asistes a fiestas
d) Te reúnes con tus amistades
e) Te reúnes con familiares
f) Te quedas en casa a hacer la tarea
g) Trabajas en algún negocio, ¿cuál? _____
h) Alguna otra cosa, especifica _____

10.- ¿Qué lugares en otros estados de la República Mexicana conoces?

_____

_____

_____

11.- Tus amistades por lo regular las has conocido en: _____ ( )

a) la escuela b) en tu colonia c) en reuniones

ESFERA ESCOLAR

1.- ¿Has repetido algún grado escolar? _____ ( )

a) Sí b) No

2.- En caso afirmativo, anota cuál o cuáles, y por qué.

_____

_____

_____

3.- ¿Realizaste el Examen Único de Colocación para el Nivel Medio Superior?( )

a) Sí b) No

4.- ¿En cuál de las opciones que elegiste para cursar tu bachillerato te quedaste? ( )

a) 1ª b) 2ª c) 3ª d) 4ª e) 5ª a más

En caso de no estar en tu primera opción, escribe cuáles eran las anteriores

_____

_____

_____

5.- Marca con una "X" las opciones que tanto te agradan de los siguientes aspectos de la escuela.

a) El plantel	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
b) El reglamento	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
c) El uniforme	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
d) Que cuente con un Depto. de Orientación	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
e) La plantilla de profesores	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
f) Las materias que cursas	mucho ( )	poco ( )	nada ( )
g) El sistema de evaluación	mucho ( )	poco ( )	nada ( )

6.- Anota los costos aproximados anuales por:

Inscripción $ _____
Uniforme $ _____
Pants de deportes $ _____
Útiles escolares $ _____
Libros de texto $ _____
Pasajes $ _____
Otros $ _____
especifica_____

7.- Consideras que el costo total semestral de tus estudios es: ( )
a) Caro b) Justo c) Mínimo

8.- ¿Qué tiempo haces para transportarte de tu casa a la escuela? ( )
a) 1 a 15 min. d) 46 a 60 min.
b) 16 a 30 min. e) más de una hora
c) 31 a 45 min.

9.- ¿Qué medio de transporte utilizas? _____ ( )
i) caminas
j) autobús y/o transporte colectivo
k) auto propio

10.- ¿Asistes regularmente a la escuela? _____ ( )
a) Sí b) No

11.- ¿Piensas continuar estudiando hasta culminar una licenciatura? ( )
a) Sí, ¿por qué?_____ ¿Cuál? _____
b) No, ¿por qué? _____

12.- En tu situación escolar: escribe dentro del paréntesis, la letra que corresponda a la opción que elijas: MB (Muy bien), B (Bien), R (Regular), M (Mal), MM (Muy mal).

a) ¿Cómo es tu comportamiento en la escuela? ( )
b) ¿Cómo te llevas con tus compañeros? ( )
c) ¿Cómo es tu relación con los profesores? ( )
d) ¿Cómo dan su clase los profesores? ( )

13.- ¿Qué te agrada de tus clases? _____

_____

14.- ¿Qué no te agrada de tus clases? _____

_____

_____

15.- ¿Cuáles son las materias que te gustan más y por qué?

_____

_____

_____

16.- ¿Cuáles son las materias que te gustan menos y por qué?

_____

_____

_____

ESFERA SOCIOCULTURAL

1.- ¿Qué periódico lees? _____

2.- ¿Qué revistas acostumbras leer? _____ ( )

a) Ciencia ficción
b) Científicas
c) Aventuras
d) Espectáculos
e) Modas
f) Caricaturas
g) Fotonovelas
h) Pornográficas
I) Otras, especifica _____

3.- ¿Qué tipos de libros lees? _____ ( )

a) de texto
b) de consulta (enciclopedias, diccionarios, etc.)
c) ciencia
d) novelas
e) aventuras

4.- Marca con una “X” las opciones que nombren el tipo de libros que tengas en tu casa.

a) Diccionarios ..... ( )
b) Enciclopedias ..... ( )
c) Libros de texto ..... ( )
d) Literatura narrativa (Novelas, cuentos, etc.) ..... ( )
e) Libros especializados ..... ( )
f) Otros, especifique _____ ( )

5.- ¿Con qué frecuencia lees? ..... ( )
a) todos los días
b) tres veces por semana
c) una vez a la semana
d) nunca

6.- ¿Cuál es la razón por la que lees? ..... ( )
a) por obligación escolar
b) por necesidad social
c) por gusto

7.- Lo que lees lo entiendes: ..... ( )
a) siempre
b) la mayoría de las veces
c) pocas veces
d) rara vez

8.- Cuando lees, lo haces: ..... ( )
a) solo
b) acompañado de alguien
c) acompañado con la televisión
d) acompañado de la radio

9.- ¿Comentas lo que lees? ..... ( )
a) Sí
b) No
¿Por qué? _____
_____
_____

10.- ¿Cómo realizas los siguientes tipos de lectura?. Escribe dentro del paréntesis, la letra de la opción que elijas: MB (Muy bien), B (Bien), R (Regular), M (Mal), MM (Muy mal).

Lectura en voz alta .....( )
Lectura en silencio ..... ( )

11.- ¿Te agrada leer? ..... ( )

a) Sí b) No

¿Por qué? _____

_____

_____

12.- ¿Te agrada redactar? ..... ( )

a) Sí b) No

¿Por qué? _____

_____

_____

13.- ¿Qué redactas con mayor frecuencia? ..... ( )

a) apuntes escolares d) documentos

b) cartas y recados e) otros, especifica _____

d) pensamientos

14.- Cuando redactas, lo haces: ..... ( )

a) por gusto c) por necesidad

b) por obligación

15.- Al realizar un trabajo escolar: ..... ( )

a) lo copias textual del libro

b) lo intentas redactar con tus palabras

16.- ¿Escribes con ortografía? ..... ( )

a) Sí b) No

¿Por qué? _____

_____

_____

17.- ¿Lees varias veces lo que escribes? ..... ( )

a) Sí b) No

¿Por qué? _____

_____

_____

18.- Las personas al leer lo que redactas entienden: ..... ( )

a) siempre d) pocas veces

b) muchas veces e) nunca

c) regularmente

19.- ¿Comentas lo que redactas? ..... ( )

a) Sí b) No

¿Por qué? _____

_____

_____

20.- Cuando platico con la gente generalmente: ..... ( )

a) dicen entenderme b) dicen no entenderme

21.- Cuando vas a dar una explicación o a contar un suceso,

¿organizas tus ideas? ..... ( )

a) siempre d) casi nunca

b) casi siempre e) nunca

c) regularmente

22.- ¿Cómo realizan tus padres las siguientes acciones?. Escribe dentro del paréntesis la letra de la respuesta que elijas: MB (Muy bien), B (Bien), R (Regular), M (Mal), MM (Muy mal).

	Padre	Madre
a) Lectura en voz alta	( )	( )
b) Lectura en silencio	( )	( )
c) Redacción de textos	( )	( )
d) Explicación narración de un suceso	( )	( )

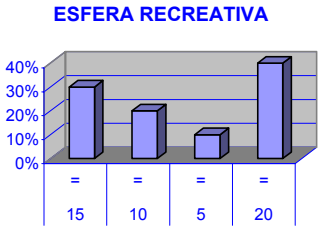
23.- ¿Cuál es la frecuencia con que tus padres realizan las siguientes acciones?. Escribe dentro del paréntesis la letra de la opción que elijas: S (siempre), R (regularmente), RV (rara vez), N (nunca).

	Padre	
Madre		
a) Lectura en voz alta	( )	( )
b) Lectura en silencio	( )	( )
c) Redacción de textos	( )	( )
d) Explicación narración de un suceso	( )	( )

¡Gracias por tus respuestas!

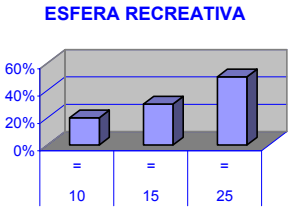
5.- ¿Cuántas veces al mes asistes al cine?

1	15	=	30%
2	10	=	20%
4 ó más	5	=	10%
Nunca	20	=	40%



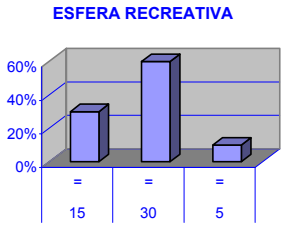
6.- ¿Qué otro tipo de espectáculos frecuentas?

Ninguno	10	=	20%
Conciertos	15	=	30%
Fútbol	25	=	50%



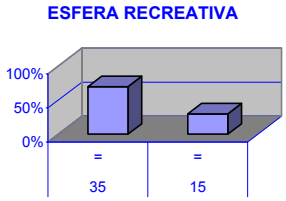
7.- Cuando asistes a algún espectáculo, lo haces:

Acompañado de amigos	15	=	30%
Acompañado de familiares	30	=	60%
No voy	5	=	10%



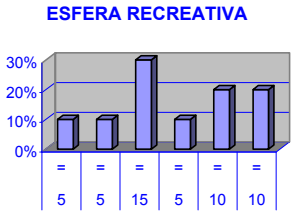
8.- ¿Qué tanto te gustan las fiestas?

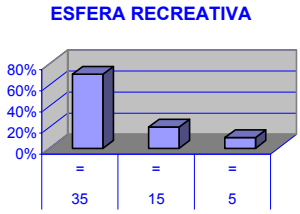
Mucho	35	=	70%
Regular	15	=	30%



9.- ¿Regularmente los fines de semana qué actividad realizas?

Juegas en algún equipo	5	=	10%
Asistes a fiestas	5	=	10%
Te reúnes con tus amistades	15	=	30%
Te reúnes con familiares	5	=	10%
Te quedas en casa a hacer la tarea	10	=	20%
Trabaja (restaurante, tianguis)	10	=	20%



11.- Tus amistades por lo regular las has conocido en:

la escuela	35	=	70%
en tu colonia	15	=	20%
no contestó	5	=	10%