

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

TESIS

**FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO:
UN ESTUDIO DE CASO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.**

TUTORA:

DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO

PRESENTA

PSIC. DIANA TOPETE CORRAL

2003.

Armonía emocional –
Un árbol has de abrazar

Armonía familiar –
Madera tendrás en tu hogar

Armonía espiritual –
Descalzo en madera, meditarás

Antiguo proverbio maya

Agradezco a Dios por haber puesto en mi camino a todas y cada una de las personas que me apoyaron en la realización de este trabajo.

A Anaid, Alethia y Artemisa por ser la fuente de inspiración

A Maria del Carmen Topete, Mario Alberto López Valdés y Armando Quintero Calderin por su compañía tolerancia y apoyo incondicional

A Norma Rosas Cortés por su amistad y cariño.

A la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de haberme permitido estudiar la maestría en pedagogía y a los maestros que me guiaron y apoyaron en la realización de esta investigación

Elizabeth Rojas Samperio

Sandra Cantoral Uriza

Valentina Cantón Arjona

Iván Escalante Herrera

Mario José Aguirre Beltrán

y a todos los docentes adjuntos

Al colegio de bachilleres por permitirme aplicar el conocimiento para mi crecimiento profesional.

ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	7
DATOS GENERALES	11
PROBLEMATIZACIÓN	11
PLANTEAMIENTO HIPOTÉTICO	13
OBJETIVOS	13
METODOLOGÍA	14
ETAPAS	18
ETAPA 1	18
ETAPA 2	18
ETAPA 3	18
<u>CAPÍTULO I</u>	
<i>LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA CURRICULAR</i>	19
BASE CONSTITUCIONAL Y FINES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	19
IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM	42
<u>CAPÍTULO II</u>	
<i>OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES E INVESTIGACIÓN DE LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ADAPTACIÓN SOCIAL DEL EDUCANDO</i>	53
OBJETIVOS GENERALES	53
INTERÉS Y RAZON DE SER DEL COLEGIO	55
MODELO INTERACTIVO	56
PLAN DE ESTUDIOS	56
ESTRUCTURA	58
AREA DE FORMACIÓN BÁSICA	58
AREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	59
AREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	62
LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	62

LIBERTAD DE CÁTEDRA	63
PAPEL DEL PROFESOR EN SU LABOR EDUCATIVA	
MODELO DE EGRESADO	64
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	68
TEORÍA PSICOANALÍTICA	85
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	86
PENSAMIENTO CRÍTICO	87
EL ASPECTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	90
RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	94
PEDAGOGÍA VISIBLE Y EDUCACIÓN INVISIBLE	96
EDUCACIÓN	
<u>CAPITULO III</u>	104
<i>LA COMUNICACIÓN ESCRITA</i>	104
EL ORIGEN DE NUESTRO ALFABETO	106
NACIMIENTO DE LA ESCRITURA	109
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA	113
FUNCIONES DE LA LENGUA	115
EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA INTELIGENCIA	116
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	119
EL HORIZONTE DE LA PERCEPCIÓN	119
PROCESO DE SEPARACIÓN E INDIVIDUACIÓN	120
LA FASE DEL ESPEJO	121
LA HERMENÉUTICA DE LA VIDA COTIDIANA	124
PODER HACER	125
TRASCENDENCIA	125
SISTEMA LINGÜÍSTICO ORAL Y ESCRITO	

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	128
DIFICULTADES EN LA ESCRITURA: EL ESCRITOR INEFICIENTE	131
LA SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN	136
<u>CAPITULO IV</u>	
<i>MODELO DE EVALUACIÓN</i>	142
APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	142
ANÁLISIS Y SÍNTESIS	144
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	144
PROCEDIMIENTO	148
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	148
EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA CONTEXTUALIZADA	152
ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA ESCALA ESEAC	153
HIPÓTESIS FUNDAMENTADORA DE LA ESCALA ESEAC Y SUS GARANTÍAS CIENTÍFICAS	155
ACLARACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y ACADÉMICAS DE LA ESEAC	155
LAS PRUEBAS PROTOCOLO Y SU PECULIAR FORMATO	157
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	160
CONCLUSIONES	160
RECOMENDACIONES	163
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA	172
ANEXOS	174

INTRODUCCIÓN

En el Sistema Educativo Mexicano se han experimentado profundas transformaciones en todos sus ámbitos. La experiencia de otros países demuestra que el crecimiento de la economía de un país debe apoyarse fundamentalmente en los recursos humanos calificados y que éstos sólo pueden formarse a través de una estrategia de formación y capacitación que responda a elevar los índices de escolaridad promedio.

En el contexto de estas transformaciones en el sexenio 1970-1976, ante la creciente demanda de servicios educativos del nivel medio superior, el gobierno federal se planteó la necesidad de diversificar las opciones que conformaban la oferta educativa de aquel tiempo, buscando no sólo aumentar la oferta cuantitativa sino buscando un cambio cualitativo que favoreciera la calidad y la eficiencia de la educación media superior en nuestro país. Como parte de las acciones emprendidas, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizó, a partir de 1970 una serie de estudios cuya finalidad era plantear una oferta educativa de calidad que recogiera las nuevas concepciones de educación y pudiera responder a la creciente demanda.

En 1973 se decide la creación del Colegio de Bachilleres, la creación de un organismo descentralizado, institución distinta e independiente de las ya existentes, con programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM y el IPN y demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios, dando respuesta a las necesidades del país, actualmente cuenta con veinte planteles escolarizados y cinco en el sistema abierto en el Distrito Federal.

Conforme a su decreto de creación se establecieron como sus objetivos generales: Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación del conocimiento. Conocer la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje,

crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad y proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.

La educación como parte inherente en toda sociedad tiene la responsabilidad de formar individuos, cuyas actividades contribuyan al desarrollo cultural, científico, tecnológico y económico del país.

Así pues, para llevarse hacia la mejor realización, requiere de metodologías planeadas y convenientemente programadas para dar respuesta a los requerimientos de toda organización y de la misma sociedad.

Los conocimientos adquiridos a través de los estudios, cursos y experiencias personales, permiten vislumbrar, deficiencias con respecto a la elaboración de planes y programas. Esto es, en su diseño debe contemplarse la utilización de metodologías adecuadas, mismas que permitan el completo desarrollo intelectual, psico-motriz y afectivo.

Entre los problemas más significativos que enfrenta el sistema educativo, es el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de los diferentes niveles escolares.

La comunidad del Colegio de Bachilleres no está exenta de esta problemática ante la falta de hábitos de lectura y a su vez de una adecuada escritura, problemática cultural de la cual se ve afectada la población estudiantil.

La educación básica tiene como propósito, a este respecto, instalar las habilidades de la lengua escrita e iniciar su desarrollo hasta completarlo con el bachillerato. Sin embargo, los problemas de lectura y de redacción logran mantenerse, lo cual implica que deben atenderse. Cabe señalar, que la lengua además de ser el

vehículo por excelencia para la comunicación, es la herramienta necesaria para adquirir y difundir el conocimiento.

Ante esta problemática de fondo, es indispensable crear e implementar sistemas, métodos, procedimientos e instrumentos didácticos para desarrollar eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de trabajo para que la realización y cumplimiento de los fines dé resultados satisfactorios.

El presente trabajo surgió como parte de las actividades del servicio de orientación escolar y prácticas profesionales cuyo objetivo es proporcionar apoyo a los estudiantes de bachillerato con los criterios pedagógicos y didácticos necesarios para alcanzar resultados óptimos durante el proceso de enseñanza del Colegio de Bachilleres.

El objetivo de la presente investigación es el análisis del proceso de contextualización que permita acotar dentro de los límites distintos y, así conocer el perfil de pensamiento estratégico que refleja el alumno, la capacidad de comunicación de los estudiantes, el análisis de las consecuencias didácticas que integran la actividad de la escritura y actividades específicas de los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el marco de evaluación formativa, identificando en qué medida contribuyen cada uno de los factores mencionados para superar las limitaciones del estudiante.

Su contenido dividido en cuatro capítulos, muestra la estructura e interrelación apropiada para su comprensión y aplicación.

El primer capítulo parte de la concepción histórica, social, política, cultural y económica de los fines de la educación en México y con base en este bosquejo se describe el marco legal como derecho y obligación de la educación, manifestando la

importancia y utilidad de los procesos pedagógicos en la educación a nivel bachillerato.

La secuencia del segundo capítulo, muestra en un primer rubro un análisis de las teorías de aprendizaje abordando diferentes aspectos relacionados con la educación y los aspectos emocional y afectivo en el marco de la psicología, enfatizando en el constructivismo.

El tercer capítulo, comprende los antecedentes históricos de la adquisición del lenguaje, la estructura, organización y las funciones en materia lingüística y los procedimientos de la comunicación oral y escrita en su relación con la asignatura de Taller de Lectura y Redacción.

Finalmente, en el cuarto capítulo se expone el análisis de resultados de la prueba escrita llevada a cabo por los alumnos y se describen las características e interacción de sus elementos; es decir, objetivos, contenidos, técnicas, materiales, instrumentos de evaluación y otros recursos didácticos necesarios.

En síntesis, el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza aprendizaje garantiza grandes beneficios a corto, mediano y largo plazo tanto para la institución como para los profesionales en la materia y los estudiantes orientándose a la calidad como un sistema de vida.

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACION

I. PROBLEMATIZACIÓN

Uno de los problemas centrales que enfrentan los alumnos del Colegio de Bachilleres son las dificultades que manifiestan al escribir una tarea, al redactar sus ideas y al tratar de darle coherencia a la estructura de un texto para comunicarse por escrito, todo lo cual es el motivo para llevar a cabo esta investigación.

Algunos de los postulados que sirven de base para la problematización son:

- 1) Los alumnos desconocen estrategias o procedimientos para presentar sus ideas por escrito.
- 2) Proviene de medios poco estimulantes (pauperizados) hacia el estudio, y en particular, hacia la lengua escrita.
- 3) Entre los profesores y orientadores del Colegio de Bachilleres, se pueden presentar incompetencias, tanto en el dominio de contenidos como en su manejo didáctico.
- 4) Las condiciones de trabajo académicas en el Colegio de Bachilleres se presentan insuficientes, (ambiente de trabajo, recursos, organización curricular inadecuada).
- 5) No se valora suficientemente la importancia de la dimensión afectiva como un elemento que influye de manera determinante en la autoestima, los intereses, las expectativas y las relaciones interpersonales de los alumnos.

La importancia del dominio de la lengua escrita, en cuanto a la lectura y producción de textos y el desarrollo de habilidades y estrategias son fundamentales dentro del proceso de formación de los estudiantes.

Por ejemplo, el Colegio de Bachilleres implantó un programa para mejorar la composición escrita de los estudiantes, este programa incluyó la participación de todos los profesores que imparten alguna asignatura en tercero o cuarto semestre conforme al plan de estudios al igual que los orientadores que quisieran participar en este mismo proyecto denominado “Proyecto de acción conjunta para la composición escrita” PAC-III.

Las necesidades que atiende este proyecto son las referentes a la capacidad de estudio y aprendizaje de los estudiantes, con el objeto de aminorar las dificultades que enfrentan los alumnos al escribir una tarea, al redactar sus ideas y al tratar de darle coherencia a la estructuración de un trabajo escrito. Asimismo, el proyecto se propone estimular y ejercitar las habilidades cognitivas que favorezcan el proceso de composición escrita y superar así la carencia de conocimientos sobre técnicas y estrategias para componer textos.

El objetivo general del programa es que los alumnos de tercero o cuarto semestre conozcan, analicen y ejerciten habilidades y estrategias que favorezcan fundamentalmente la composición escrita.

Durante el proceso de la aplicación del taller PAC III, los orientadores y profesores en cada una de sus asignaturas, pusieron en práctica lo que se desarrolló en el curso y se hicieron evidentes sus limitaciones de carácter teórico y práctico.

El problema más general que representa esta situación se ve reflejado en el alumnado en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación por realizar este estudio se centra en los alumnos, con la finalidad de comprender mejor el desarrollo de las estrategias de aprendizaje pensadas como un conjunto de apoyos.

Gran parte de la población mexicana, no practica la escritura, no puede expresarse por escrito correctamente, contribuyendo con ello otros problemas tales como: no aplicar la escritura como un medio de expresión cotidiano o de manera regular, no ser capaces de comunicar por escrito ideas, pensamientos, sentimientos, emociones y conocimientos.

Por otro lado, el progreso tecnológico en particular la aparición de la computadora y con ella el mensaje electrónico obligan a replantear la enseñanza de la lectura y la escritura porque su simple existencia produce una importante transformación en cuanto a la actitud de lectores y escritores frente a las nuevas formas de leer y escribir y esto exige otra manera de enfrentar el aprendizaje.

II. PLANTEAMIENTO HIPOTÉTICO

Los alumnos del Colegio de Bachilleres, que cursan su bachillerato no están logrando los objetivos de aprendizaje que deberían alcanzar a través de su actividad académica, porque la mayoría de los casos que conocemos denotan la falta de hábitos y habilidades de lectura, dificultades de comunicación escrita y el buen ejercicio de la comunicación oral.

III. OBJETIVOS

- Conocer cuál es la capacidad de comunicación escrita promedio, de los alumnos del Colegio de Bachilleres.
- Conocer los supuestos conceptuales y metodológicos en los que se apoyan los profesores de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción y los Orientadores Escolares.

- Analizar las consecuencias didácticas que integran actividades de escritura y actividades específicas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de evaluación formativa.
- Evaluar en qué medida contribuyen cada uno de los factores mencionados a superar las limitaciones del estudiantado.
- Conclusiones y recomendación de acciones específicas que contribuyan a elevar la capacidad de comunicación escrita.

IV. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología cualitativa que permita la consideración de los datos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El elemento fundamental es el interés por comprender procesos complejos y no conductas aisladas. Lo “estructural” del método radica en la calidad del material con el que se trabaje y las premisas teórico-metodológicas que permitan acceder al análisis del mismo.

El método psicoanalítico suele referirse a dos variables: una, la utilizada por Freud, originalmente en la práctica del psicoanálisis clínico, que supone una relación analista-analizante, y que se basa en el procedimiento de la asociación libre y el trabajo sobre los fenómenos de transferencia. Otra modalidad es el llamado psicoanálisis aplicado – también utilizado por Freud que se emplea en la comprensión de una obra de arte, de sucesos históricos, etc. con resultados más o menos especulativos.

Bleger se refiere a una variante, que llama psicoanálisis operativo. En éste se utiliza el conocimiento psicoanalítico en situaciones grupales, institucionales o comunitarias, y tiene la ventaja sobre el psicoanálisis aplicado de que es posible utilizar la comprensión observando sus efectos. El psicoanálisis operativo exige siempre un trabajo de campo, este trabajo no lo considero un psicoanálisis de grupo ni una entrevista psicoanalítica, pero si hay aplicaciones del método psicoanalítico en la tarea del investigador.¹

La opción adoptada habla por un lado, de la concepción teórica con la que el investigador ha construido su objeto de estudio, por otro, de la lógica de aproximación empírica (qué y cómo observar) y analítica (cómo utilizar el material de campo) implicada, que permitirá tentativamente, producir algún conocimiento.

El dispositivo grupal es el instrumento que establecí como método en la investigación, en una modalidad fundada en la psicología social; así que el material empírico es discursivo, producido bajo un dispositivo grupal, en el que veré al grupo como “una estructura dinámica, como un lugar en donde lo dicho y no dicho, los pensamientos, actos y sentimientos, son escuchados y vistos, analizados e interpretados, como un producto del grupo en su unidad”.²

El objetivo no es entender lo que pasa con cada persona, sino captar lo transindividual, es decir, esas dimensiones que dan cuenta de una subjetividad colectiva forjada en un orden social y sus instituciones. Con esa aproximación conceptual, donde lo particular (los sujetos específicos que participan en el estudio) no es el objeto de estudio sino el terreno donde se observan procesos que trascienden al individuo, fundamentando la posibilidad de acceder a un

¹ Bleger, José “Cuestiones metodológicas del psicoanálisis”. Métodos de Investigación en Psicología y Psicopatología. Buenos Aires. Nueva Visión. 1971. p.123

² Bauleo., Armando. Contrainstitución y Grupos. México. Fundamentos, 1983, p.17.

conocimiento relativamente generalizable para los sujetos pertenecientes a una cierta cultura.

Para que el aprendizaje sea significativo debe haber la disponibilidad del alumno y el material por aprender debe tener un ordenamiento lógico y psicológico acorde a la etapa correspondiente en el aprendizaje de los adolescentes.

El aprendizaje significativo será más eficaz si la estructura cognitiva del alumno se halla mejor organizada, o sea que el alumno aprende más mientras más sabe o conoce, por lo que la práctica es una de las mejores formas de hacerlo.

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

Concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, siendo un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera). Desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje de tipo significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. El conocimiento se relaciona con la experiencia; antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparte en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.³

³ Colegio de Bachilleres, Dirección de Planeación Académica. CAFP. "La construcción del conocimiento en el ámbito escolar". Departamento Académico, Enero, 1996. pp.1-34

La operación del presente trabajo se llevará a cabo en uno de los planteles del Colegio de Bachilleres, con la aplicación de la Prueba Protocolo de Lengua, Consignas (Cómo piensas y aprendes) y Consignas (Autoconcepto-autoestima, motivación de logro). Del Modelo cognitivo de Evaluación Educativa. Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC) de Juan Antonio Bernard.

V. ETAPAS

Etapas I:

- Investigación bibliográfica y documental sobre:
- Estudios anteriores de relevancia para la investigación por realizar.
- Enfoque curricular.
- Enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje.
- Objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en el proceso de la comunicación escrita.
- Enfoque comunicativo.
- Enfoque sobre diseño, elaboración y aplicación de cuestionarios y ejercicios.
- Enfoque teórico metodológico para la interpretación de la información.

Etapas II:

- Los instrumentos mencionados: el cuestionario y ejercicios.
- Diseño de instrumentos para el conocimiento y análisis de los datos.
- Recopilación de datos. (Se utilizará la observación de las interacciones).

Etapas III:

- Aplicar los instrumentos diseñados a los alumnos.
- Agrupar, organizar, analizar y sintetizar los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos.
- Formular conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada.



LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y LA ESTRUCTURA CURRICULAR.

En el presente capítulo se realiza una exposición de las bases jurídicas que regulan la educación en México se señalan los elementos esenciales acordes con los fines educativos, se revisa el papel del estudiante en la sociedad destacando la importancia de la labor del académico, se hace una reflexión en torno a la misión del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y la importancia del currículum escolar.

1. Base constitucional y fines de la educación en México.

En el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (5 febrero de 1917), se formulan los principios conforme los cuales se debe impartir la educación en México, estableciendo que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria serán obligatorias. Dicha educación garantiza por el artículo 24 la libertad de creencias, el carácter laico y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto

por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión de grupos, de sexos o de individuos; además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas, el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. El Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.”⁴

Juan Delval en su estudio sobre *“Los Fines de la Educación”* escribe la importancia que tiene para la vida humana y para su funcionamiento social el formar hombres que puedan construir una sociedad democrática. La educación es una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan en el mismo sentido, es absolutamente necesaria y no puede prescindirse de ella, entendida como la socialización o sea la internalización de las conductas, actitudes y valores, de todas las influencias de las instancias que se ocupan; educar y ser educado es componente esencial de la naturaleza humana.⁵

Cada sociedad tiene sus propios fines, en la conducta de los mayores se mantienen ocultos los ideales que aparecen subyacentes a las prácticas educativas, muchas veces ignorándose por parte de los que lo ejecutan (currículum oculto), refleja aún huellas al pasado. La capacidad de comprensión de los sujetos en muchos casos se dará del ambiente social del que viene el niño y no precisamente de la actividad escolar, dando sentido a la actividad de aprendizaje y facilitando los contenidos escolares en contenidos utilizables.

⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Editorial Porrúa, México, 2001, 138ª edición. pp.7

⁵ Delval, Juan. Los fines de la educación. 2ª. Edición. Siglo XXI de España Editores, 1994. p. 92

La educación, no es un fin en si misma, sino el medio para lograr una vida mejor. Bajo este enfoque, la política educativa debe definir los lineamientos que deberán de seguirse, para que a través de la educación se puedan alcanzar las metas que justifiquen la organización social.

La Ley General de Educación, cuya vigencia data de 1993, siguiendo los lineamientos establecidos en el artículo 3o. constitucional, señala los siguientes objetivos:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;*
- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;*
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;*
- IV. Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;*
- V. Difundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad;*
- VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos;*
- VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;*
- VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;*
- IX. Estimular la educación física y la práctica del deporte;*
- X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo e la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;*
- XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.”⁶*

⁶ Ley General de Educación. SEP. México. 1993. Artículo 7°.

Para lograr los nobles fines de la educación, el gobierno debe diseñar una política acorde con los principios educativos establecidos en la Carta Magna, tomando como punto de referencia las necesidades que en ese ámbito plantea la realidad social, que a su vez se inserta en el contexto mundial, mismo que también debe ser considerado, con el propósito de que la política educativa nacional sea realista y objetiva.

Los señalamientos hechos por Fernando Solana ante la UNESCO, en octubre de 1978, en el sentido de que:

“Corresponde a nosotros: educadores, científicos, promotores de la cultura denunciar una estrategia histórica que, si bien da frutos excepcionales, encamina ahora a la humanidad hacia una crisis social sin precedente. Simplemente, no es posible que coexistan las diferencias extremas entre riqueza y pobreza, entre libertad y dependencia, con los modernos medios de comunicación colectiva.

A pesar del tono humanista de los discursos y de los análisis teóricos, a pesar de documentos fundamentales como la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados, en la mayoría de los países se sigue impulsando y midiendo el desarrollo sólo por el aumento de la producción. Mientras tanto, continúan las desigualdades nacionales e internacionales. De seguir como vamos, podemos afectar irremediablemente la posibilidad histórica de la humanidad, no sólo por el irracional uso que solemos hacer en el medio ambiente y de los recursos naturales, sino, incluso, desde el punto de vista de la convivencia entre los hombres.

En México sabemos y entendemos que el desarrollo es de las personas, no de las cosas. Que el mejoramiento económico tiene sentido sólo en la medida en que dé mayores posibilidades a los individuos y a los grupos de mejorar por sí mismos la calidad de su vida. Necesitamos humanizar el concepto de desarrollo y los modelos que nos permitan alcanzarlo”.⁷

Por lo anterior; podemos darnos cuenta que a estas fechas, en la mayor parte del país es el concepto economista del desarrollo social el que sigue vigente, y que el riesgo de la ruptura social es un hecho, al habernos olvidado del avance de la esencia humana, sumidos en los modelos económicos que se nos han impuesto.

Las prácticas liberales economicistas, empeñadas en lograr una mayor eficacia productiva, han provocado en las sociedades no sólo un afán por ganar mercados, sino la lucha del hombre contra el hombre. No se busca la competencia para el

⁷ Solana, Fernando. La política educativa de México en la UNESCO. SEP. México. 1980. P.5

mejor desenvolvimiento de las habilidades y las capacidades del individuo para el beneficio del grupo social al que pertenece, sino para la destrucción recíproca de los competidores, quienes se convierten en el enemigo por vencer, siendo el mercado el campo de batalla. Se cambiaron los tanques y aviones de guerra por maquinaria y tecnología, cuyo efecto es el mismo: el aniquilamiento de la esencia social del hombre.⁸

Victor Urquidí en su estudio nos dice:

“...el sistema educativo mexicano es un cosmos complejo, desigual y diferenciado por segmentos y niveles, con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan los fines explícitos de la educación; todo producto de su historia es más de 70 años, cargada de tensiones, de logros y fracasos (...) en cuanto a las reformas educativas recientes, hubo avances en las reformas de la enseñanza media, aunque no a la altura de los requerimientos de la economía abierta y los retos de la globalización. Empezó la evaluación de la educación superior y creció el apoyo al desarrollo de la ciencia y la tecnología (...) en cuanto a la educativa reciente, aún insuficiente. En síntesis, se propone un modelo de gestión descentralizado.”⁹

En la construcción del poder social sobre la educación así como del poder de gestión del Estado sobre la misma, debieran estar equilibrados los derechos gremiales y los derechos de los usuarios. Para que la colaboración de la sociedad civil sea efectiva, es conveniente que la evaluación del sistema, sus componentes y resultados sean facultad de los consejeros de participación social.

Así, en este modelo, el gobierno federal es el rector de la educación; los gobiernos estatales administran la operación del sistema; los consejeros de participación social evalúan y, de nuevo, el gobierno central asigna recursos con base en los resultados y las necesidades sociales. En el terreno estrictamente educativo, los niveles clásico, básico, medio y superior, deberán ser objeto de transformaciones sustanciales si es que se desea afrontar los retos del futuro.

⁸ Berman, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México. Siglo XXI. 1994, p. 119.

⁹ Urquidí, Victor L. “México en la globalización” Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y quitativo. Fondo de Cultura Económica/Economía Latinoamericana. 1996. p.176

La identidad sólo será fuerte si la educación logra formar buenos ciudadanos, y habrá progreso económico si esos ciudadanos poseen conocimientos y destrezas que les permitan adaptarse a los cambios bruscos en las relaciones económicas.

Por lo tanto, es necesario que la educación, como proceso social, fomente la recuperación de la conciencia social, en función de los grandes valores culturales de la humanidad, que permitan conformar nuevas formas de organización, que tiendan a favorecer el desarrollo integral del hombre respetando sus libertades y garantizando igualdad de condiciones para participar en la producción de los satisfactores sociales, esta educación ha de integrar los necesarios principios de solidaridad, que aseguren la incorporación de aquellos individuos y grupos que se han quedado rezagados, e incluso marginados, del desarrollo.

Revisando lo que Jacques Delors afirma para que cada uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar el individuo debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico “carácter en la formación del juicio” frente a las corrientes de información, favorecer una verdadera comprensión de los hechos “medios de comunicación”, formación que podría ofrecerse a todos los ciudadanos durante toda la vida, exige evidentemente las relaciones que unen al ser humano con su ambiente. Es pues: superar las tendencias a encerrarse en su propia identidad, basada en el respeto a la diversidad.

La identidad tiene doble interpretación, si es bien interpretada, afirma su diferencia, encuentra los fundamentos de la propia cultura, refuerza la solidaridad de grupo que puede constituir para cada individuo un acto positivo y liberador, debe esforzarse por hacer al individuo consciente de sus raíces que le sirven para ubicarse en el mundo y a respetar a las demás culturas. Conocer las demás culturas conduce a

una doble toma de conciencia, la de la singularidad de la propia cultura y la de la existencia de un patrimonio común en toda la humanidad.

“La familia es el primer lugar donde se produce la educación y, como tal, establece el enlace entre los aspectos afectivo y cognoscitivo y asegura la transmisión de los valores y las normas. Su relación con el sistema educativo se percibe a veces como antagónica; en algunos países en desarrollo, los conocimientos que transmite la escuela pueden oponerse a los valores tradicionales de la familia; del mismo modo, las familias con medios modestos perciben muchas veces la institución escolar como un mundo extraño, cuyos códigos y usos no comprenden. Por otra parte, durante toda su vida el individuo aprende en el espacio social de la comunidad a la que pertenece. La comunidad en conjunto debe asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros, ya sea mediante un diálogo constante con la institución escolar, o si ésta no existe, impartiendo directamente una parte de esa educación en el marco de prácticas extraescolares.”¹⁰

No se trata de añadir una nueva disciplina a programas escolares ya sobrecargados, sino de reorganizar la enseñanza con base en una visión de conjunto de los vínculos que unen a hombres y mujeres con su medio, aprovechando conjuntamente las ciencias naturales y las ciencias sociales. Una formación de este tipo también se podría ofrecer a todos los ciudadanos en la perspectiva de la educación durante toda la vida.

Para eso hay que rebasar el ámbito de la escuela como reproductora de conocimientos y normas o de ideología y construir un discurso mas completo, útil para el análisis de la transición del Sistema Educativo Mexicano para incrementar la calidad de sus servicios y mejorar sus resultados.

El Sistema Educativo Mexicano se concibe como un nivel educativo sumamente complejo y con una heterogeneidad enorme, de tal manera que para su análisis se requiere estudiarlo desde varios ángulos y utilizar las herramientas de diferentes disciplinas profesionales.

¹⁰ Delors, Jacques. La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, 1996. p.115

Si entendemos cómo se relacionan unos con otros esos órdenes institucionales, entendemos la estructura social de una sociedad. Hay que entender cada una de las variedades de estructura social en sus partes componentes y en su totalidad, la diferencia entre medio y estructura, al lado de la noción de institución, se entenderá y comprenderá la idea de estructura social cuando se le presente.

MILLS, afirma que “la diversidad humana incluye también la diversidad de los seres humanos individuales, que la imaginación sociológica debe captar y comprender de un modo ordenado, pero teniendo en cuenta la extensión de esa diversidad. El orden y el desorden son cosas relativas a un punto de vista, llegar a una comprensión ordenada de los hombres y de las sociedades requiere una serie de puntos de vista lo suficientemente simples para hacer posible la comprensión.”¹¹

Especialistas de diferentes áreas cognoscitivas o prácticas profesionales perciben en el SEMS una amplia gama de elementos, diversos o dispersos, sobre los que se debe actuar. Motivar a una reflexión de los individuos con ingerencia y conocimientos sobre el tema, para arribar, quizás, a planteamientos integrales, seguramente de índole multidisciplinaria. Pretender establecer, con carácter preliminar, una propuesta para organizar los conceptos que, en principio, se consideran más relevantes acerca de la educación media superior.

Se ha observado que las instituciones del nivel medio superior poseen grandes diferencias en algunos aspectos fundamentales, sin abundar más, la existencia de cerca de 300 planes y programas de estudio diferentes en el SEMS es probablemente excesiva, pues una oferta educativa diversa se puede integrar con menor número de programas, a lo que se suma el beneficio de ciertas sinergias educativas y administrativas. Las consideraciones de la academia que recibe a los

¹¹ Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica, p. 146

egresados del SEMS o que en un plantel de secundaria orienta a los estudiantes sobre las opciones profesionales son las siguientes: ¹²

Las consideraciones de la pedagogía, desde la percepción de un pedagogo, inmerso en el quehacer cotidiano del SEMS y a cargo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, hay variaciones de una institución a otra en asuntos como:

1. Actualidad y obsolescencia de los planes de estudio, lo que afecta muchas veces la pertinencia de los contenidos.
2. Formación profesional, experiencia docente y entrenamiento pedagógico del profesorado, combinados con diferentes grados promedio de dedicación del personal docente, conforme a contrataciones por tiempo completo, medio tiempo o asignatura.
3. Cantidad y calidad del equipamiento de aulas, auditorios, bibliotecas, salones de informática, talleres, laboratorios e instalaciones deportivas.
4. Enseñanza-aprendizaje más comúnmente usadas.
5. Inducción, motivación y facilitación para que cada alumno se adentre en la educación académica y socioeconómica, las que repercuten en diferencias en el esfuerzo que debe realizar cada estudiante.
6. Aprovechamiento y asimilación de los contenidos de planes y programas, por parte de los alumnos, sobre todo tratándose de prioridades en cuanto a su relevancia para su desarrollo personal, social y profesional.
7. Métodos de evaluación para los alumnos, al ingreso, durante y al egreso de los programas.
8. Flujo, continuidad y permanencia de los alumnos a lo largo de los programas, tasas de eficiencia marginales y terminales, fenómenos de reprobación o abandono, posibilidades de regularización, etc. Ante transformaciones que en otros ámbitos reclaman el espíritu emprendedor de

¹² Castañón, Roberto. Rosa María Seco. La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión. Colección Reflexión y análisis. Pp.170-211.

las personas para impulsar el desarrollo socioeconómico, sorprende que en las instituciones de educación se retrase el llamado a la participación modernizadora de todos los que integran las comunidades escolares.

Las consideraciones de la gestión administrativa. En el despacho de un administrador, al que se proporciona abundante material documental para que opine acerca de la estructura y el funcionamiento del SEMS, se ven otras diferencias entre las instituciones. En la visión documental del conjunto de instituciones se observan algunos detalles no muy claros, aparentemente provocados por discrepancias entre lo que las instituciones teóricamente dicen que son sus características de administración y lo que el observador externo cree encontrar en la práctica, derivado con alta probabilidad de las enormes dimensiones de las instituciones, las dificultades de rezagos comprensibles para que las transformaciones en marcha permeen en la totalidad de cada institución. A través del lente con el que un jurista revisa la legislación y la normatividad aplicable al SEMS, se detectan elementos de diferenciación trascendentes. Paradójicamente, dicho lente encuentra también inexistencias, vacíos, lagunas o áreas grises de tipo jurídico, donde se puede transitar convenientemente sin rumbo bien definido, pero donde también radican peligros administrativos o judiciales, capaces de provocar parálisis o zozobra.

Las consideraciones de tipo financiero o económico. Analizado sobre el escritorio de un economista, con el propósito de sugerir maneras para aprovechar mejor los recursos con que cuenta el SEMS, como medio para aumentar la cantidad y calidad de los servicios que se proporcionan a la población, se reconocen diferencias económicas o financieras en las instituciones. En estos análisis llama la atención que una parte de los recursos utilizados parece no contribuir a la cantidad o calidad de los servicios producidos, sino que aparentemente se desperdicia en las instituciones, aunque alguien en la sociedad está pagando por ello.

Por medio de una agencia de contrataciones, a la que acude en México un empresario para contratar el personal que necesita en algunas actividades productivas, se recibe un informe: Ante esta incertidumbre sobre las verdaderas características y capacidades de los egresados de las instituciones, la agencia de contrataciones sugiere tres cosas en la sección de recomendaciones para la empresa. Una, contratar de preferencia a los que cursaron estudios propedéuticos, ya que aparentemente tienen potencial para alcanzar niveles profesionales o universitarios. Dos, buscar entre los egresados de instituciones privadas, porque en general obtuvieron una educación de mejor calidad. Y, tres, replantear dentro de la empresa la ponderación que se da al género de las personas en la política de contrataciones, para aprovechar las oportunidades de contratar a los egresados de sexo femenino, cuya calidad destaca cada vez más. Por otro lado, la agencia reporta que, para encontrar técnicos profesionales, en especialidad industrial se tienen dificultades, por lo mencionado antes, pero menos agudas que en lo relativo a servicios de varios tipos o a especialidades agropecuarias, ya que en éstas la oferta educativa es menos diversa y la matrícula comparativamente pequeña.

Las consideraciones culturales, según la opinión de un intelectual formado en las humanidades, dentro de la configuración del SEMS, eminentemente barroca, existen elementos valiosos para la colectividad, que se encubren por infinidad de complejidades intencionales o accidentales del sistema.

Estudioso de la cultura, exhorta a descubrir en las entrañas del SEMS la gesta de las futuras mentalidades de los mexicanos y los embriones de recobradas visiones del mundo que los rodea, con todo lo bueno y lo malo que tiene la conciencia humana, e invita a filósofos, historiadores de las ideas, ensayistas y creadores culturales, a multiplicar en sus indagaciones sobre el SEMS. Concluye, en una paráfrasis a Neruda, “que es tan pobre el conocimiento de la juventud sobre lo

humano, que muy poco le habrán dado sus mentores cuando se lo hayan dado todo”.¹³

Las consideraciones de la sociología, desde el campo de un sociólogo, quien a la vez está atento a las transformaciones tanto cotidianas como a largo plazo que se manifiestan en la sociedad mexicana, se perciben entre las instituciones del SEMS. Así, puede notarse que, por la combinación del quehacer institucional con las características socioeconómicas de los alumnos, algunas comunidades escolares viven más al día que otras con la sociedad de que son parte; sin embargo, en la extensión del tejido del SEMS, no se puede determinar en qué grado están cultivándose conductas colectivas más posibles a la tolerancia y la aceptación de la pluralidad en lo social, o, por el contrario, cada vez más cercanas a la intransigencia y la eliminación de lo diverso.

Las consideraciones de carácter científico, en un instituto de investigación científica, un catedrático eminente y con una larga carrera científica en México y en el extranjero, recordó cuantas veces se había preguntado, en ese umbral crucial que era la inauguración anual de un período lectivo, si el curso que gustaba impartir no tuviese que cancelarse esta vez por falta de auditorio, si pudiese incluir por fin la bibliografía avanzada que las generaciones anteriores de estudiantes consideraron incomprendible, si ahora fuese factible conformar aquellos grupos de ayudantes de investigación, que tanto necesitaba para avanzar varios trabajos, y si entre los nuevos alumnos habría quienes brillaran por su talento y algún día destacarán internacionalmente por sus contribuciones a la ciencia universal. Por último, dijo que al reconocer, en forma positiva, cuan poco o nada sabía sobre esto, dudó metodológicamente, como filósofo de la ciencia que encaraba el destino de ese instituto, entre asumir una socrática resignación, o afirmar su existencia aplicándose a pensar sobre la educación al nivel medio superior.¹⁴

¹³ Op.cit. p.204.

¹⁴ Op.cit. p.205.

Las consideraciones de naturaleza tecnológica, en una planta industrial, un ingeniero con experiencia en consultoría y asistencia técnica comentó con el personal técnico y administrativo sobre la importancia que tiene no sólo el saber qué hacer cuando se suscitan problemas técnicos o tecnológicos en la fábrica, sino lo fundamental que es saber cómo hacerlo y por qué hacerlo, sin desestimar la importancia de llegar a nuevas maneras de hacerlo, el tema del know/what, know/how, know/why and imagine what else, lo que presupone cierto trabajo en equipos bien integrados de ingenieros y técnicos profesionales. Probablemente, dijo, por cada diez personas que se contratarán para ello, tres deberían tener perfil de ingenieros y siete deberían ser excelentes técnicos profesionales. Enfatizó que este perfil profesional, si bien es afín al de los ingenieros, es diferente y complementario. La industria no puede marchar únicamente con ingenieros, sin técnicos profesionales en variadas especialidades. En ambos casos, son los equipos integrados por estas personas con formaciones complementarias lo que resuelven los problemas. No obstante, el ingeniero reconoció no saber él mismo donde encontrar, en lo inmediato, los técnicos con las características necesarias. Por eso, consideró sugerir, en un próximo congreso gremial, acortar la distancia entre las facultades de ingeniería al nivel de educación superior y las instituciones para la formación de técnicos. Quizá las recomendaciones de congresos anteriores para estrechar la relación entre la educación superior, la investigación tecnológica y las empresas han soslayado la importancia complementaria de desarrollar la correspondiente relación de la educación tecnológica al nivel medio respecto del nivel superior. Por lo menos, calculó, parecen fórmulas e interconexiones dignas de mayor proyección.

Las consideraciones políticas, con la óptica de un político, que quisiera prever el tipo de futuros ciudadanos que están formándose, también se aprecian variadas situaciones al interior del SEMS.

Si bien hay funcionarios capaces para manejar atinadamente los retos políticos de corto plazo, parece prioritario emprender acciones conducentes a resolver los problemas que se pueden enfrentar en los años venideros.

Las consideraciones de los estudiantes potenciales, y lo que es más importante, desde el mirador donde se encuentran cuatro mexicanos queriendo tener una visión general del SEMS: (1 y 2) una muchacha de 15 años de edad, de origen mestizo y extracción urbana, de nivel socioeconómico medio, junto a un joven indígena, de 17 años de edad, con vivencias campesinas y con precarios recursos económicos, que quieren seguir estudiando después de haber terminado la secundaria; (3) al lado de un trabajador con diez años de experiencia en la industria, que cursó la secundaria de 1984 a 1988 sin llegar a obtener su diploma y que busca continuar su formación, para acceder a un empleo más promisorio en los primeros años del siglo XXI; (4) acompañados de una mujer de edad mediana, egresada de secundaria y madre de familia, desea volver a estudiar después de cuidar a sus hijos que cursan la primaria, desea volver a estudiar para reforzar su autoestima y lograr cierto reconocimiento en una comunidad crecientemente educada y mejorar su situación económica y la de su familia. Desafortunadamente, en el mirador donde están estos cuatro estudiantes potenciales, no cuentan con cartografías esquemáticas para interpretar con cierta facilidad los puntos de referencia más importantes.

Comprender la diversidad de opiniones y experiencias, en voz de los profesionales en diferentes disciplinas; es necesario retomar lo que nos dice C.Wright Mills, en La imaginación sociológica, lucha por esos “puntos de vista” es la primera e incesante lucha de la ciencia social, estudiar esos problemas, darse cuenta de la diversidad humana, requiere que nuestro trabajo de relaciones continuas y estrechamente con el plano de la realidad histórica y con las significaciones de esa realidad para los hombres y las mujeres individuales, se dará en la unificación.¹⁵

¹⁵ Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica. P.178

Sobre la razón y libertad, afirma, en la actualidad los hombres buscan en todas partes saber donde están, a donde van y que pueden hacer (si es que pueden hacer algo) sobre el presente como historia y el futuro como responsabilidad. Esas preguntas no puede contestarlas nadie de una vez por todas, cada época da sus propias respuestas.

Pero precisamente ahora, hay una dificultad para nosotros, estamos a fines de una época y tenemos que buscar nuestras propias contestaciones. Estamos al final de la que se ha llamado la Edad Moderna. Así como la Edad antigua fue seguida de varios siglos de predominio oriental, que los occidentales llamaron, con sentido provincial, la Edad Media o Edad del oscurantismo, así ahora la Edad Moderna empieza a ser seguida por una edad posmoderna. Quizás podamos llamarla la Cuarta Época.

La noción liberadora del progreso por la razón. La fe en la ciencia como un bien puro y sin mezcla, la demanda de educación popular y la fe en su significación política para la democracia, todos estos ideales de la Ilustración han descansado sobre el feliz supuesto de las relaciones inmanentes entre la razón y la libertad. Los pensadores que más han hecho por moldear nuestros modos de pensar, han procedido de acuerdo con ese supuesto.

La crisis de la individualidad y la crisis de la realización de la historia, el papel de la razón en la vida individual libre y en la realización de la historia; en la falta de formulación y aclaración de esos problemas radica la promesa de las ciencias sociales. El investigador social no se encuentra súbitamente ante la necesidad de elegir valores. Está trabajando ya sobre la base de ciertos valores. Los valores que esas disciplinas encarnan actualmente han sido seleccionados entre los valores creados por la sociedad occidental.

La libertad existe y es un acto social, es una oportunidad de generar elecciones posibles, para analizar y poder elegir entre ellas y la razón en una sociedad que permite la formulación de elecciones con criterio amplio; es decir, ampliar el alcance de las decisiones; la libertad es, fue y será siempre el lápiz con el que se escribe la historia, ya que siempre hay, hubo y habrá decisiones que tomar. Dentro de la biografía de un individuo y dentro de la historia de una sociedad, la tarea social de la razón es formular términos de elección, ampliar el alcance de las decisiones humanas y la realización de la historia. El futuro es lo que se decidirá, dentro de los límites, sin duda alguna, de la posibilidad histórica. Pero esa posibilidad no está fijada, en nuestro tiempo los límites parecen, en verdad, muy amplios.

Los pensadores que más han hecho por moldear nuestros modos de pensar, han procedido de acuerdo con ese supuesto. Está en la base de cada movimiento y cada matiz de la obra de Freud: Para ser libre, el individuo debe ser más racionalmente consciente. El mismo supuesto apuntala la línea principal de la obra marxista: Los hombres, aprisionados en la anarquía irracional de la producción deben ser racionalmente conscientes de su situación en la sociedad, deben adquirir “conciencia de clase”, cuyo sentido marxista es tan racionalista como el sentido de cualquier expresión de Bentham.

La promesa moral e intelectual de las ciencias sociales es que la libertad y la razón seguirán siendo valores estimados, que serán usados seria y consecuentemente e imaginativamente en la formulación de los problemas.

El final de una época y el comienzo de otra es, seguramente, cuestión de definiciones. Pero las definiciones, como todo lo social, son históricamente específicas. Y ahora nuestras definiciones básicas de la sociedad y del yo están siendo rebasadas por realidades nuevas.

En contraste con la noción determinista de reproducción que critica Tedesco, se usa el concepto para distinguir, más que para calificar, los efectos de la educación. Se supone que la escuela contribuye a la reproducción de la sociedad por medio de sus actividades teóricas y prácticas. Sus funciones principales son inculcar en los estudiantes: 1) conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ser miembros activos de una sociedad y poder desempeñar un trabajo productivo, 2) un conjunto de creencias, valores y actitudes que generalmente se identifican con la ideología y que refuerzan los atributos de la ciudadanía y, 3) un agregado de riesgos o atributos personales que vigorizan los conocimientos necesarios para realizar un trabajo y, en consecuencia, ganarse la vida legítimamente. Tomados en conjunto estos rasgos contribuyen a reproducir la hegemonía y legitimar el orden establecido.¹⁶

En oposición con la noción tradicional de hegemonía, que expresa la idea de dominación económica y política, Ornelas señala que Gramsci amplió su significado para abarcar cierto orden en el cual es dominante un modo determinado de pensar y vivir. Al interior de ese orden predomina una visión del universo y la realidad que se difunde a la sociedad en todas sus dimensiones -políticas, sociales y culturales- impregnando con su esencia los gustos, los hábitos, principios políticos y éticos, y toda una gama de relaciones sociales, especialmente respecto a sus implicaciones intelectuales. La hegemonía, pues, es una manifestación social que articula y da coherencia a un conjunto de ideas en tiempos y espacios determinados.¹⁷

Pero al igual que en la política, en el terreno de la cultura y la educación actúan fuerzas sociales que se oponen, espontánea o desorganizadamente, a esa visión dominante del universo, impulsan proyectos distintos y a veces antagónicos al orden establecido. El fin último de la hegemonía, en resumen, es lograr el

¹⁶ Tedesco, Juan Carlos. Estrategias de desarrollo y educación, el desafío de la gestión pública. Justa Espeleta y Furlán, A: (comps). La gestión pedagógica de la escuela, Santiago de Chile, UNESCO 1992, pp.24-39

¹⁷ Ornelas, Carlos. El sistema educativo Mexicano. Fondo de cultura económica. P.36-53

consenso social y la legitimidad política de un régimen dado. En el proceso de construcción de la hegemonía, la educación tiene una función importante para formar la conciencia de los ciudadanos, convencerlos del valor de pertenecer a una nación determinada, con valores históricos y rasgos sociales comunes. También facilita que por medio de la escolaridad se asignen ciertos papeles sociales a los individuos (ser doctor o licenciado, etc.) lo que proporciona una imagen legítima de diferenciación social. Finalmente, la hegemonía se refuerza cuando existen referentes empíricos de que se cumplen promesas de igualdad de oportunidades, movilidad social y que cada vez la educación es más importante en los presupuestos de los gobiernos. La hegemonía se pone en riesgo cuando no se pueden solucionar las crisis.

Quizá se haya abusado del término crisis para describir a la educación mexicana. El uso más común de la voz es ambiguo. Se emplea para reconocer algún problema (por ejemplo, la escasez de fondos, la masificación de la educación superior, los bajos rendimientos académicos u otros fenómenos similares.) Cuando se le define con precisión se recurre a la famosa sentencia de Antonio Gramsci que señaló “que un estado de crisis es la lucha entre el viejo orden que no acaba de morir y el nuevo sistema que no nace aún”, señaló que ese tipo de situaciones eran una crisis de hegemonía que puede desembocar en lo que Lenin denominó la crisis revolucionaria. La única solución posible es la sustitución de un sistema social por otro nuevo.

Hirschman, destaca tres tesis reactivo-reaccionarias ante la creciente ola de transformaciones en el orden político o mundial, ha propiciado asimismo cambios en relaciones sociales: se revitalizan los movimientos democráticos, surgen nuevas estructuras de poder y se implantan esquemas de gobierno más ambiciosos. “a toda acción se opone siempre una reacción igual”, para valorar los modelos y los argumentos que se contraponen a los esquemas políticos existentes. En sus tres tesis dice: en la llamada de perversidad, dice: que toda acción deliberada para

mejorar algún aspecto del orden político, social o económico, únicamente sirve para agudizar la situación que se desea remediar; la tesis de la futilidad afirma que los intentos por llevar a cabo reformas sociales serán nulos o de alcance limitado debido a su fragilidad teórica; y en la del riesgo asegura que el costo político y social de las reformas propuestas es considerablemente alto y pone en peligro logros precedentes. En este trabajo destaca las tesis para valorar los modelos y los argumentos que se contraponen a los esquemas.

Desglosa con objetividad estos argumentos en el marco de los diversos sistemas de gobierno, que provoca continuo enfrentamiento entre conservadores y renovadores, entre los ideólogos que atesoran cautelosamente lo alcanzado y los individuos dispuestos a reafirmar expectativas y programas políticos originales. También retoma lo que le resulta interesante la resaca que ha experimentado hasta ahora el Estado benefactor tal vez es en realidad bastante benigna en comparación con las matanzas y los conflictos que siguieron a la afirmación de las libertades individuales en el siglo XVIII o a la ampliación de la participación política en el siglo XIX.

Una vez que hemos considerado este vaivén prolongado y peligroso de acción y reacción, nos inclinamos a apreciar más que nunca la profunda sabiduría de la conocida y analizada observación de Alfred N. Whitehead: "Los principales avances de la civilización son procesos que casi arruinan a las sociedades donde tienen lugar". Es sin duda esta afirmación, más que cualquier otra descripción de un progreso suave e incesante, la que capta la historia tan difusamente bautizada "desarrollo de la ciudadanía".¹⁸

El supuesto de la nueva sociología de la educación (que encuentra referentes empíricos congruentes en la América Latina) es que aquellos que poseen más

¹⁸ Hirschman, Alberto. Retóricas de la intransigencia. Fondo de Cultura Económica, p.102-139

capital cultural, sacan provecho de la escolaridad, reflejan en cierta forma sus valores y, por tanto, progresan por esa vía.¹⁹

De acuerdo al papel de la educación privada en la Educación Media Superior, el financiamiento de la educación es, en general, el criterio principal que determina el carácter privado o público de una institución educativa. Se asume como pública aquella institución cuya fuente principal de financiamiento proviene de una transferencia gubernamental, mientras que se entiende como privada aquella que obtiene sus ingresos vía matrícula o donaciones privadas. En México, la matrícula de educación media superior ha crecido en los últimos 40 años a un ritmo más acelerado que la propia población. La matrícula, el número de planteles y de docentes en la educación profesional media ha decrecido, en cambio, la de bachillerato ha aumentado. De los 2.3 millones de estudiantes de educación media superior que se registraron en el período 1994/1995 y de los pocos más de 2.6 millones en el período 1996-1997, la educación privada contribuyó con 511 mil y casi 513 mil, respectivamente, es decir, tuvo una participación de 2.8% y 19.7% en esos períodos. Estas cifras ratifican que la opción propedéutica es la más demandada por los jóvenes, lo cual también se refleja en la oferta de servicios de la educación media superior privada.

Las escuelas privadas son particularmente sensibles a las alteraciones de la economía nacional. Por ello han empezado a desarrollar estrategias de comercialización más abiertas a la oferta y demanda para convertirse en empresas educativas con espíritu de competencia de mercado, y ofrecen servicios con otras características que, por razones principalmente de costos, que no pueden otorgar las instituciones públicas, como son los grupos reducidos, cursos intensivos de computación, mayor vigilancia y control sobre los resultados de los estudiantes, acercamiento con los padres de familia, sistemas de cuotas diferenciadas por turno o grado de avance, etcétera.

¹⁹ El Marco para el debate sobre la transición del SEM. CEPAL-UNESCO. PP.203-216.

Las SEP, como organismo rector del gobierno federal, autoriza, acredita, reconoce e incorpora estudios de la educación media superior; en los estados, las encargadas de hacerlo son las secretarías de educación estatales. La incorporación de estudios también la realizan instituciones educativas descentralizadas del Estado como el CONALEP, el **Colegio de Bachilleres**, el Instituto Politécnico Nacional, las universidades estatales y las universidades autónomas.

De la misma manera, para que las instituciones educativas descentralizadas del Estado y las universidades estatales o autónomas otorguen la incorporación de estudios a los centros educativos que lo soliciten, éstos deben tener los mismos planes que esas instituciones, además cumplir con las normas complementarias para tal efecto. En conclusión, la educación media superior privada ha contribuido a aligerar la problemática inherente al crecimiento de la demanda de este nivel. Sin embargo, salvo muy honrosas excepciones, no ha tenido un papel relevante en el fortalecimiento de las opciones bivalente y terminal, y no ha contribuido al desarrollo de la planeación y evaluación de la educación media superior. Asimismo, sus costos y su espíritu empresarial, a falta de una política gubernamental, han sido un obstáculo adicional a la equidad en la oferta de servicios.

Schumacher, E.F, ve como recurso la educación, que es, o debiera ser, la llave de todas las cosas. En realidad, la fe en la educación es tan fuerte que la considera como la destinataria residual de todos nuestros problemas. La esencia de la educación, es la transmisión de valores, pero los valores no nos ayudan a elegir nuestro camino en la vida salvo que ellos hayan llegado a ser parte nuestra, una parte por así decirlo de nuestra conformación mental. Esto significa que esos valores son más que meras fórmulas o afirmaciones dogmáticas. Nosotros pensamos y sentimos con ellos, son los verdaderos instrumentos a través de los cuales observamos, interpretamos y experimentamos el mundo. Cuando nosotros pensamos no estamos pensando solamente, estamos pensando con ideas a una

situación dada o una serie de hechos. Cuando la gente pide educación quiere decir que necesitan algo más que entrenamiento o conocimientos, lo que realmente buscan son ideas que les presenten al mundo y sus propias vidas en una forma inteligible, (que puede ser entendida), cuando es inteligible se tiene un sentimiento de participación de otra manera se siente uno “enajenado” sin significado, la esencia de la educación, es la transmisión de valores. La enajenación da lugar a la soledad y a la desesperación, al “encuentro con la nada”.²⁰

Es pues que la educación es la transmisión de ideas que le permiten al hombre elegir entre una cosa y otra. La educación no nos puede ayudar, en tanto no le otorgue ningún lugar a la metafísica. Ya sean temas científicos o humanísticos, si la enseñanza no conduce a una clarificación de la metafísica, es decir, de nuestras convicciones fundamentales, no puede educar al hombre y, consecuentemente, no puede tener un valor real para la sociedad.

Las ciencias se enseñan sin un conocimiento de sus presupuestos, de la importancia y significación de las leyes científicas y del lugar que ocupan las ciencias naturales dentro del cosmos total del pensamiento humano. El resultado es que los presupuestos de la ciencia son normalmente confundidos con sus hallazgos.

Decía Confucio: “Cuando sabes una cosa el reconocer que la sabes y cuando no la sabes el saber que no la sabes, esto es conocimiento”, el fallo no radica en la especialización, sino en la ausencia de profundidad con la que los temas son tratados corrientemente y en la ausencia de un conocimiento metafísico.

Nuestra tarea, y la tarea de toda educación, es comprender el mundo presente, el mundo en el cual vivimos y tomamos nuestras decisiones. Los problemas de la

²⁰ Schumacher, E.F Lo pequeño es hermoso. El Mayor recurso la Educación. Madrid, Tursen/Blume. 1994. pp.67-81

educación son meros reflejos de los problemas más profundos de nuestra época. Esos problemas no pueden resolverlos la organización, la administración o la inversión de dinero, a pesar de que no negamos la importancia de todas estas cosas. Estamos sufriendo de una enfermedad metafísica y la cura debe ser por lo tanto metafísica. Porque son nuestras convicciones centrales las que están en desorden y mientras la presente actitud antimetafísica persista, tal desorden irá de mal en peor. La educación lejos de ser el más grande recurso del hombre, será un agente de destrucción, de acuerdo con el principio *corruptio optimi pessima*. El centro: es pues el lugar donde tiene que crear un sistema ordenador de ideas acerca de sí mismo. Regulador de sus variados esfuerzos.

“La confusión es tan grande que autoriza a dudar del valor educacional del estudio de muchos de los llamados temas humanísticos. Un tema que no presenta en forma explícita el punto de vista de la naturaleza humana muy difícilmente puede llamarse humanístico. Todos los temas, no importa lo especializados que sean, están conectados con un centro, son como rayos emanando de un sol. El centro está constituido por nuestras convicciones más básicas, por esas ideas que realmente nos empujan hacia adelante. Consiste en la ética y metafísica, en ideas que trascienden el mundo de los hechos y no pueden ser comprobadas o rechazadas por un método científico ordinario. Pero esto no significa que sean puramente “subjetivas”, “relativas” o simples convenciones arbitrarias. Deben ser genuinamente reales, a pesar de que trasciende el mundo de los hechos. La educación nos puede ayudar si produce “hombres completos”, El hombre verdaderamente educado no es aquel que sabe un poco de cada cosa, ni aun el hombre que sabe todos los detalles de todos los temas. El “hombre completo”, en realidad, puede tener muy poco conocimiento de los hechos y las teorías, puede tener la enciclopedia Británica porque “ella sabe y él no necesita saber”, pero estará en contacto real con el centro. No dudará con respecto a sus convicciones básicas ni a sus puntos de vista sobre el significado y propósito de la vida. Puede estar en condiciones de explicar estos temas en palabras, pero la conducta de su vida mostrará un cierto toque de seguridad que emerge de su claridad interior.”²¹

El sistema educativo tiende a la rutina y a la homologación de criterios sobre lo que constituye la educación. La intención de homogeneizar toda especie de práctica educativa, más allá de juicios sobre la bondad de tales intenciones, contribuye a desarrollar ciertos rasgos o atributos de la personalidad que los alumnos interiorizan. Rasgos como disciplina obediencia, puntualidad y motivación para

²¹ Op. Cit. p.79

realizar las tareas que se inculcan, aparentemente, por medio de la práctica de los maestros quienes son el centro del proceso educativo, en esencia es autoritaria. Paradójicamente, se persigue que la educación prepare a los ciudadanos del futuro para vivir en la democracia. El análisis de esta paradoja se apoya en una construcción analítica que en la literatura especializada se conoce como el currículum oculto. Este, en contraposición a la noción de currículum formal, no surge de los planes de estudios ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes y, para algunos autores, también de conocimientos.

2. Importancia del currículum

Existen factores diversos que permiten hacer una distinción de las instituciones educativas, entre los que se encuentran sus finalidades y objetivos específicos, así como los elementos que hacen posible el logro de los mismos. Uno de estos elementos es la organización, en un área determinada de conocimientos, de planes y programas de estudio. Cada nivel de estudios y cada área de conocimiento requiere del diseño de un currículum específico, acorde con los objetivos institucionales, el nivel, la duración y los propósitos que pretendan alcanzarse en la formación educativa. Se debe procurar la armonización de los intereses y características del educando, la lógica de la materia, entendida como proceso y producto, y las necesidades de la problemática social.

Dicho en otras palabras, el currículum permite ordenar la actividad que desarrollarán tanto los docentes como los estudiantes en el aula, durante la realización de la tarea educativa.

El análisis de los contenidos tiene que ver con el conocimiento y la calidad de la educación. Esta es la segunda estrategia para abordar el estudio de la transición del

SEM. El sistema escolar enfrenta una contradicción entre la creciente complejidad y el aumento de los conocimientos y los métodos de enseñanza utilizados para transmitir aquellos a las nuevas generaciones.

El análisis tiene dos polos. Los materiales de enseñanza, particularmente los textos, la formación de los maestros (y sus valores, actitudes e ideología), así como el complejo nudo de relaciones que se establecen entre los estudiantes, los maestros, los sindicatos y la burocracia de la educación, conforman un polo de esa dicotomía, en tanto que los métodos de enseñanza, que descansan en el uso de la memoria, en ejercicios repetitivos, en relaciones jerárquicas y en una ausencia casi total de experimentación, que dan forma al polo opuesto.

En su estudio del “Sistema Educativo Mexicano”, Ornelas hace referencia del currículum formal. donde expresa que se espera que por medio de éste se reproduzcan en los estudiantes rasgos cognoscitivos y psicomotores esenciales para la vida en sociedad, el desarrollo político y, en los egresados de la educación superior, otros más que les sirvan para la práctica profesional. El currículum también es una relación social que en la literatura especializada de la nueva sociología de la educación se conoce como currículum oculto.

Se trata de la elaboración de pautas sociales, económicas, de comunicación, científicas, tecnológicas, morales, religiosas e incluso estéticas, que se incorporan en el subconsciente de los sujetos y que permiten la producción y reproducción de la cultura.

Sobre el currículum oculto: “la inculcación de valores, socialización política, entrenamiento para la docilidad y obediencia, perpetuación de la estructura de clases tradicional. En si, funciones que en su conjunto pueden ser caracterizadas como de control social; y que los críticos alegan que aunque tales funciones no son

abiertamente reconocidas o aceptadas, resultan mejor cumplidas que las que corresponden a las expresadas en el currículum formal”.²²

Se trata de una intención que subyace en el currículum evidente, que más allá de los objetivos de un plan de estudios y de los contenidos programáticos, hace que una institución responda a los conflictos estructurales en el orden económico, jurídico, técnico y administrativo de acuerdo a las exigencias planteadas por la contradicciones de clase, que puede colocarla como un aparato ideológico del Estado, subordinada fatalmente a la clase dominante, o bien por el contrario, como un espacio de resistencia cultural y de preparación al cambio.

Robert Dreeben conceptúa el currículum oculto como las enseñanzas que provee la escuela como resultado de la estructura social del salón de clase y del ejercicio de autoridad del maestro. La escolaridad ayuda a los alumnos a aprender cuales son las normas, aceptarlas y a actuar de acuerdo con ellas. Las normas a que se refiere el autor, son las necesarias para vivir en una sociedad industrial donde la competencia se impone en las áreas, “mientras la cooperación puede ser considerada una buena cosa bajo otras circunstancias”. Jackson y Dreeben, siguiendo a Talcott Parsons, consideran esta socialización de autoridad el currículum oculto como necesaria. En verdad, es una visión funcional donde la normatividad del currículum oculto se aviene perfectamente al ethos capitalista fundado en la necesidad de legitimar y reproducir el orden social de clases.”²³

Al poner en práctica los métodos y técnicas de enseñanza que el plan de estudios exige, intervienen personas y grupos con grados de conocimiento distintos y con intereses intelectuales que pueden ser disímbolos, además de tener inclinaciones políticas variadas y diferentes formas de pensar y ver el mundo. Tanto en el

²² Arciniega Duarte, Orlando. Sobre el curriculum oculto. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza superior. Investigación para evaluar el currículo universitario. Porrúa. México. 1988. p.65

²³ Op. Cit. p.67

currículum formal y el currículum como relación social coexiste, se retroalimentan y es frecuente encontrar contradicciones entre uno y otro. Se puede sostener que las conductas, más que las lecciones de los profesores, repercuten con más fuerza en la mentalidad de los futuros profesionales. A nivel primaria los niños no asimilan la prédica separada del ejemplo. Estas experiencias varían en el tiempo y en el espacio, están sujetas a determinaciones materiales distintas unas de otras, de manera que la reproducción de esos conocimientos es desigual, aún para los alumnos de un mismo salón de clases o los miembros de una misma profesión.

En opinión de José A. Arnaz, es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar, en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no son las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.²⁴

En opinión de Lungren, U.P., se trata de un método de investigación que nos proporciona una perspectiva específica sobre los fenómenos educativos. Un método específico de investigación introduce asuntos específicos. Los modos de producción regulan directamente las condiciones de nuestro contexto social y como esas reglas constituyen una Gestalt, desde luego, ésta vinculada a la estructura económica, social y cultural. En una sociedad caracterizada por una división limitada del trabajo y que tiene una cultura homogénea. Lo cual crea también un contexto para la educación en el cual la responsabilidad específica de los procesos de reproducción no recae sobre una sola persona. Surge un contexto social único en el que ambos se forman. Se establece el código curricular clásico además de ofrecer una definición y descripción del ideal de hombre culto. El código curricular realista, el conocimiento se halla en el interior del hombre se modifica porque el conocimiento puede ser adquirido por los sentidos. En el código curricular moral,

²⁴ Arnaz, José. La Planeación Curricular. México, Trillas. 1983. p.9.

forma ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado, y glorificar la nación.²⁵

Eggleston argumenta que “se apeló a la escuela y al currículo con el fin de que se transformaran en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento en la sociedad industrial, específicamente en el control social, su conocimiento, sus estatutos, su estratificación y, sobre todo, su poder”. En México el paradigma del currículum como experiencia se desarrolló paralelamente al que ve al currículum como estructura organizada de conocimientos, partiendo de la pregunta, ¿cuál es el valor social del vitae?, en su carácter explícito e implícito, se atiende a dos aspectos: los determinantes curriculares (plan de estudios, presupuestos, estructuras académico administrativas, etc.), los actores y su papel en situaciones curriculares. Como configuración de la práctica, este paradigma nace en los años sesenta, cuando Joseph J. Schwab declara que el campo del currículum estaba moribundo. El objetivo o resultado de la modalidad práctica, es una decisión, una selección y una guía para la acción posible, una decisión (antes de llevarse a la practica) sólo puede juzgarse de manera comparativa, como probablemente mejor o peor que otras alternativas(...) una decisión no dura de modo indefinido ni puede aplicarse de manera intensiva. Lawton, Denis, en sus estudios de currículo y planeación educativa, da a conocer el tipo de curriculum que debe lograrse en un centro educativo, es necesario plantearse cuatro cuestiones fundamentales.²⁶

Resulta fundamental en la preparación del currículum, realizar el análisis cultural correspondiente, que permita identificar la sociedad a la que debe responderse, con base en las expectativas de desarrollo que tengan sus miembros, de acuerdo con los valores y principios que rijan las relaciones sociales, incluyendo desde luego los relativos a la educación.

²⁵ Lungren, U.P. 1992. Teoría del currículum y escolarización. Morata, Madrid. P.13-29

²⁶ Lowton, Denis. Estudios de Currículo y Planeación Educativa, Lecturas seleccionadas sobre educación Núm. 60 SEP. México, 1984. P.60

La conformación curricular de una institución tiene indiscutiblemente una carga ideológica que se refleja no sólo en los contenidos que la integran, sino en la forma en la que se propone, se permite o se promueve la impartición de los programas, que puede ser en mayor o menor medida participativa, crítica, renovadora o democrática, según los intereses reales de los grupos dominantes de la sociedad.

En opinión de Alfredo Furlán, en una conferencia dictada en septiembre de 1991, en el contexto de la búsqueda urgente de respuestas por parte del sistema escolar, para incrementar la coordinación entre lo que transmitía y lo que demandaban los importantes procesos de transformación que se desarrollaban en la sociedad norteamericana de ese momento, es un instrumento creado para “calentar” el trabajo escolar, activarlo, controlarlo, dirigirlo, para buscar un incremento del control de la eficiencia del trabajo pedagógico, comenta que dentro de todas las definiciones que circulan en la bibliografía, hace referencia de la propuesta por Gimeno Sacristán en el texto “El currículum una visión desde la práctica”, que dice que el currículum: es un proyecto de transmisión de una selección cultural que se expresa en términos de plan y en términos de puesta en práctica, de búsqueda de concreción, en forma política, social cultural, institucional, pedagógica y administrativamente condicionada.

Dentro de toda investigación sobre alguna dimensión de la actividad educativa-escolar que tome como una de las variables importantes la relación de lo que se hace a nivel de la enseñanza, en la actividad de transmisión de los maestros o de la actividad de aprendizaje de los alumnos, y la ponga en correlación con el proyecto de enseñanza que pretende implementar la institución que se estudie, puede considerarse como una investigación implicada en el campo curricular, para que sea curricular tiene que interesarse en hacer aparecer la dimensión del proyecto institucional de formación.

Furlán, Alfredo nos dice que se requiere rejerarquizar el trabajo académico de enseñanza, junto a los otros trabajos de investigación y de extensión, pero particularmente el de enseñanza que está bastante devaluado. La perspectiva aporta una vía para trabajar por la rejerarquización, se requiere contar con una planta de profesores con mucha producción, profesores que investiguen y que publiquen, la idea de rejerarquización implica una cierta re-creación, una refundación de las bases de la autoridad del mundo académico. Ha sido evidente la desjerarquización del prestigio del trabajo de la universidad pública frente a la sociedad, y dentro de la institución, del prestigio del sector docente frente a otros sectores, particularmente investigadores.²⁷

Se debe reconocer que la educación es un proceso que permite al individuo incorporarse activa y positivamente a la sociedad, contribuyendo a su desarrollo, trascendiendo el salón de clases para acceder conscientemente a las diferentes actividades de los grupos económicos, políticos y culturales en los que alternativa o permanentemente se encuentra vinculado, por su sólo carácter social. Se trata de que el trinomio economía-política-cultura sean instrumentos puestos al servicio del hombre y la sociedad para su evolución, y no a la inversa, en una relación en la que el ser humano sin conciencia de su valor y trascendencia, quede incorporado utilitariamente como un apéndice de los procesos económicos, políticos y culturales.

La racionalidad científica y pedagógica debe responder a la formación de un hombre nuevo que asimile la cultura, no como un medio de justificación de las relaciones de dominación, que sin duda existen entre razas, pueblos, géneros, y etnias, ni como un instrumento de liberación de esa dominación, en enfoques antagónicos que no hacen otra cosa que enfrentar al hombre con el hombre, sino como una fórmula alternativa que deje de lado autoritarismos y revoluciones que lo único que hacen es reconocer la preeminencia (de valores) de un grupo, minoritario o mayoritario, sobre otro.

²⁷ Furlán, Alfredo. "Currículum y condiciones Institucionales". 1992 .p.4-25.

La diversidad humana en relación con el poder, la unidad de estructura social más amplia es el Estado-nación, dentro de él, están organizados los medios políticos y militares, culturales y económicos, de decisión y poder; todas las instituciones y los ambientes específicos en que la mayor parte de los hombres viven sus vidas públicas y privadas están organizadas ahora dentro de uno u otro de los Estados-nación, que vienen siendo la estructura predominante en la historia del mundo en sus otras relaciones. Al comprender que no todos los Estados-naciones son iguales en cuanto a su poder para forjar historia, algunos son pequeños y dependen tanto de otros, entonces se entenderá el estudio de los Estados que son grandes potencias. El trabajo comparativo, teórico y empírico, es hoy el camino más prometedor para la ciencia social, ese trabajo puede hacerse mejor dentro de una ciencia unificada.²⁸

Stenhouse, en su investigación examina las definiciones relativas a lo que significa en inglés currículum: El Shorter Oxford Dictionary define currículum como un "curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o una universidad", registra su uso desde el siglo XVII, lo cual marca quizás, el comienzo en Gran Bretaña de tentativas sistemáticas deliberadas para regularizar cursos de su estudio.²⁹

Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Un currículum ha de proporcionar:

1. Una base para planificar un curso.
2. Estudiarlo empíricamente.
3. Considerar los motivos de su justificación.

²⁸ Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. Fondo de Cultura económica. P.178.

²⁹ Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid. P.25.

Las cualidades de los currículum son: forma, principio, armonía, constancia y conformidad con estándares.

Por un lado, se considera intención, plan, prescripción e idea de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otro lado se considera que es el estado de cosas existentes en ellas, se basa en la forma que tenemos de hablar o escribir acerca de las intenciones y de los acontecimientos.

Currículum no es exactamente la intención, prescripción y aspiración, sino, EL LOGRO (lo que acontece en situaciones reales), es percibir, comprender y describir lo que sucede en la escuela y en el aula. El problema del estudio del currículum radica en ideas y aspiraciones y en las tentativas para hacerlas operativas.

El desarrollo del currículum está basado en el estudio del mismo (es su vertiente aplicada) su objeto es mejorar las escuelas mediante el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, su movimiento de desarrollo es un ataque a la separación entre teoría y práctica. Dentro de sus objetivos está el poder traducir sus propósitos en normas y dentro de la experiencia comprobar hasta qué punto y porqué la práctica no ha cumplido las esperanzas. La comprensión de las ideas, debe ser susceptible del aprendizaje, destrezas y hábitos.

En una actitud de investigación y desarrollo con respecto al modo de enseñar ya sea sólo, formando grupo o con profesores se puede llegar a conocer el vacío entre el deseo y la práctica.

Un nuevo currículum, tiene que ser realizado EN LA PRÁCTICA ANTES DE SER DEFINIDO.

Los profesores deben TRABAJAR UNIDOS y EN DIÁLOGO sobre problemas definidos hasta que comiencen una nueva tradición.

Esa tradición se traduce en una especificación que transmita la experiencia captada a los profesores, experimentales al conjunto de sus colegas, que llevará a la JUSTIFICACIÓN BÁSICA, ya que la exploración debe preceder a la encuesta y ésta a la localización.

Los currículum son hipotéticos y siempre defectuosos, invitan a explorar la naturaleza del conocimiento, a desarrollar el arte del profesor y a educar a profesores y alumnos. El propio desarrollo de los profesores constituye una clave para la indagación, el descubrimiento y el debate, no es posible introducir un cambio en clase sin explicarlo y justificarlo ante los alumnos, requiere propósitos claros, duración y criterios. Observando sus efectos tanto en el proceso como en el resultado, al poner en prueba el currículum hipotético es contar con la cooperación de los alumnos.

Su apología, en un primer momento, será de conocimiento y comprensión como proyectos curriculares significativos, un segundo momento, será el respeto por formas de conocimiento y principios de procedimientos.

La valoración de criterios será, la deducción, elección, comprensión e implicación, el contenido puede seleccionarse para ejemplificar áreas y situaciones en los que se aplican los criterios.

En opinión de Musgrave, P.W., el plan de estudios está profundamente condicionado por la estructura de la sociedad, por la ideología de quienes ocupan posiciones de poder y de quienes se dedican a la enseñanza y por el estado actual de lo que se considere una ciencia y una conducta normalizadas.

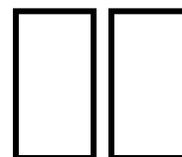
"Los planes de estudio suelen ser el resultado de ideologías que funcionan a nivel inconsciente, que pueden ser puestos en tela de juicio por quienes defienden otras ideologías - los cuales a menudo triunfan en su propósito, y logran que se produzca un cambio-. Además, los grupos dominantes en las llamadas sociedades socialistas pueden imponer su propia ideología, al igual que lo hacen los que poseen el poder en las sociedades capitalistas".³⁰

Para Zabalza, podrían señalarse las siguientes características del planteamiento curricular "la escuela actúa como eje vertebrador de la programación, de adecuación de las prescripciones del Programa, a las condiciones sociales y culturales y a las necesidades más relevantes de la situación. La idea de la que parto es a la vez la de un currículum centralizado (el Programa) y una programación descentralizada y participativa a nivel de cada escuela. Ciertamente es que este planteamiento desborda la pura dimensión didáctica para abarcar temas referidos a la financiación y sostenimiento que haga posible esa relativa autonomía funcional de cada centro."³¹

Resulta insuficiente cualquier esfuerzo que concluya en la sola actualización, e incluso renovación de un currículum, si los cambios no van aparejados a acciones concretas que lleven a la preparación de auténticos profesionales, con una clara conciencia social, comprometidos en su pensamiento y en su acción.

³⁰ Musgrave, P.W. Sociología de la educación. Herder, Barcelona. Capítulo IX. 1983.p. 234

³¹ Zabalza, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Narcea, Madrid. 1987. p.13



OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES E INVESTIGACIÓN DE LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ADAPTACIÓN SOCIAL DEL EDUCANDO.

En el presente capítulo se estudian los objetivos generales del Colegio de Bachilleres, se revisa como se construye el conocimiento en el ámbito escolar, para detectar aquellos estudiantes que muestran más capacidad para discriminar la información relevante de la irrelevante, la selección que hacen los buenos lectores, explicar de una manera genérica la conducta de los escritores novatos y de los expertos en la composición escrita, supuestos conceptuales en relación con las habilidades para la lecto-escritura en la organización de la enseñanza en grupos operativos, explicar si con los roles individuales se rehace en el grupo el proceso total del aprendizaje, conocer si se encuentra en el pensamiento crítico una actitud cuando se presenta un argumento, si la autoestima es algo separado del rendimiento escolar en la lectura y las habilidades a desarrollar en el trabajo de comunicación, si la pedagogía visible nos da indicaciones precisas o la educación invisible es la trama de los distintos elementos que se manifiestan en su conducta para definir la salud y vitalidad en la institución educativa. Estudiar si el desarrollo de la capacidad de autoevaluación libera tanto a profesores como a alumnos del sentimiento de dependencia inherente a las situaciones en que la evaluación es realizada por otras instancias exteriores a la propiamente escolar.

1. OBJETIVOS GENERALES

El Colegio de Bachilleres es una institución de nivel medio superior que imparte educación propedéutica en la modalidad de Bachillerato General. Los estudios que avala posibilitan a sus egresados para continuar una carrera en cualquier institución

del ciclo superior; al mismo tiempo les proporciona una capacitación para el trabajo con la que pudieran acceder al campo laboral.

La institución fue creada por decreto presidencial en septiembre de 1973 e inició sus funciones docentes en febrero de 1974, en cinco planteles ubicados en el área metropolitana, con la modalidad de educación escolarizada. En 1976 se comenzó ofrecer la modalidad abierta.

En la actualidad, cuenta con veinte planteles organizados en tres Coordinaciones sectoriales: Norte, centro y sur de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Atiende a una población estudiantil cercana a los cien mil alumnos y cuenta con alrededor de 6,000 empleados entre docentes y administrativos.³²

En las oficinas generales situadas en la colonia Ex-hacienda Coapa, en el sur de la ciudad, se encuentra la sede de la Dirección General del Colegio y de la Secretaría Académica. También se ubican las tres Coordinaciones sectoriales y las diversas direcciones de apoyo, en las que existen instancias que prestan servicios relacionados con la operación de los programas de estudio, la formación pedagógica y disciplinaria de los profesores, la extensión de la cultura y los procesos de ingreso, permanencia y promoción del personal académico.

La conducción de cada plantel está bajo la responsabilidad de un Director, al que apoya para su buen funcionamiento el Subdirector y los encargados de las áreas de servicios y administrativas.

Bajo la coordinación del subdirector trabajan los Jefes de Materia, encargados de la coordinación académica de los profesores en las diversas áreas y asignaturas que se imparten.

³² Colegio de Bachilleres. Secretaría académica. Dirección de Planeación Académica. Dirección de servicios académicos. “Guía del Profesor del Colegio de Bachilleres.” Febrero del 2000.

2. INTERÉS Y RAZÓN DE SER DEL COLEGIO

El centro de atención, el motivo y compromiso del Colegio son sus alumnos; la educación que adquieran en éste los debe preparar para la vida, pero también para que ellos mismos se preparen durante toda su vida.

En el ámbito escolar, se pueden identificar seis áreas críticas en las que deben funcionar bien las cosas, si se quiere que la institución tenga éxito en el logro de sus objetivos: Contexto cambiante - El currículum, Los materiales y servicios, La infraestructura y Recursos disponibles, Los servicios Administrativos, La normatividad y El personal académico y administrativo

3. MODELO INTERACTIVO

Se considera que los obstáculos del alumno para lograr la calidad y eficiencia en la adquisición, actualización y aplicación del conocimiento, independientemente de los que se originan por sus antecedentes culturales, su trayectoria escolar, su contexto cambiante o la evolución propia de su edad, tienen sus causas en procesos disfuncionales ubicados en uno o más de los seis aspectos enunciados en los cuadros del modelo.

Como se aprecia, en una de las áreas críticas se ubica el académico.

4. PLAN DE ESTUDIOS

Las actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular las que realiza el profesor, se enmarcan en el plan de estudios, entendido como el medio a través del cual se expresa el proyecto educativo institucional. Sobre éste, se puede señalar:

4.1 Estructura

En su modalidad de “bachillerato general” propia del Colegio de Bachilleres, el plan de estudios incluye elementos conceptuales y metodológicos de diferentes campos del conocimiento universal, que permiten al estudiante estar en posibilidades de ingresar a cualquier carrera de las que ofrecen las universidades e institutos de educación superior del país.

En la estructura curricular el modelo determina cinco áreas de formación que son: Básica, Específica, Formación para el trabajo, formación Deportiva, Artística y Cultural y el Área de Orientación escolar, las que, por sus características, se organizan en dos ámbitos: las tres primeras forman parte del Plan de Estudios y las dos últimas integran el Plan Complementario.

4.1.1 Área de formación Básica

La finalidad del área es ofrecer al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos fundamentales de las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, el lenguaje y la filosofía, que le permitan contar con conocimientos más complejos y desempeñarse en actividades socialmente útiles.

El área está organizada en cinco campos de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Lenguaje-Comunicación y Metodología-Filosofía, cada uno de los cuales incluye materias conformadas a su vez por asignaturas que el estudiante debe cursar, con carácter obligatorio, **del primero al sexto semestre**. En total, el Área de Formación Básica consta de **31 asignaturas** con un valor de **224 créditos**.

Cabe señalar que con fecha 28 de septiembre de 2001, con la Presencia del Presidente de la República, Vicente Fox Quesada; el Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra presentó el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación Media Superior de calidad para todos. Señalando las líneas de acción sobre la educación media superior que se centrarán, entre otros

aspectos, en una profunda reforma a los planes y programas de estudio en torno a tres núcleos básicos: fundamental, propedéutico y vocacional; así como en el incremento de la oferta educativa; el fortalecimiento de las escuelas públicas en este nivel; y en el diseño de un nuevo esquema de planeación y coordinación para este tipo educativo.

“Para superar limitaciones de la educación media superior, tales como la falta de oportunidad de acceso y de cobertura con equidad del sistema, la baja eficiencia terminal de las instituciones, el rezago tanto en el currículo de dicho tipo educativo y en la formación del cuerpo docente, como en concretas encaminadas a fortalecer la educación media superior en la infraestructura, este subprograma establece una serie de objetivos estratégicos, políticas y acciones concretas encaminadas a fortalecer la educación media superior en el país.”³³

El Senado de la República y la Cámara de Diputados del congreso de la Unión, con la participación de la Secretaría de Educación Pública y la UNESCO, coordinaron la realización del Seminario Marco Normativo para la Calidad Educativa, los días 23 y 24 de abril de 2002 en esta ciudad de México.³⁴

También fue celebrada la Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres realizada los días 30 y 31 de agosto de 2002, en la ciudad de Matamoros, Tamaulipas, la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (DGB-SEP) presentó las líneas generales que orientarán la reforma curricular del bachillerato en nuestra institución y en los 25 Colegios de bachilleres estatales del país.³⁵

4.1.2 Área de formación Específica

³³ Colegio de Bachilleres. Organo Informativo. Año XII, IV Época. 8 y 22 de octubre de 2001. Núms. 451 y 452 pp. 13 y 4.

³⁴ Colegio de Bachilleres. Organo Informativo. Año XXII, IV Época. 13 de mayo de 2002. Núm. 463. p. 6.

³⁵ Colegio de Bachilleres. Organo Informativo. Año XXII. IV Época. 17 de septiembre de 2002. Núm.470. p. 5.

Su finalidad es ofrecer al estudiante elementos conceptuales y metodológicos que le permitan ampliar y profundizar los aprendizajes del Área de Formación Básica, con objeto de fortalecer sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

De la misma manera que la de Formación Básica, el Área de Formación Específica está organizada en campos de conocimiento, materias y asignaturas. El estudiante tiene la posibilidad de elegir tres materias, cada una de ellas con dos asignaturas, las cuales debe cursar durante **el quinto y sexto semestre**.

Así, en el Área de Formación Específica el estudiante cursa **seis asignaturas** con un valor de **36 créditos**.

Esta área representa un espacio de flexibilidad para la institución y para el estudiante. Para la institución, en tanto que puede incluir materias y asignaturas que respondan a necesidades sociales; para el estudiante, porque tiene la posibilidad de seleccionar las materias que desea cursar y, de esta manera, participar en el diseño de su trayectoria curricular de acuerdo con sus intereses y aptitudes.

4.1.3 Área de Formación para el Trabajo

La finalidad del área es ofrecer al estudiante, como parte de su formación integral, los elementos conceptuales y metodológicos para desarrollar procesos de trabajo de un campo laboral específico, así como reconocer el valor social del “trabajo” y las responsabilidades que éste implica.

El área está conformada por diferentes capacitaciones, cada una de las cuales se integra por un conjunto de asignaturas dosificadas en el plan de estudios del **tercero al sexto semestres**. Las capacitaciones pueden tener **entre seis y diez asignaturas con un valor de 38 a 64 créditos**.

En cada plantel se ofrecen entre de dos a seis capacitaciones, de acuerdo con la matrícula y la capacidad instalada del mismo.

Igual que la Formación Específica, el Área de Formación para el Trabajo constituye un elemento de flexibilidad tanto para el Colegio como para el estudiante, dado que la institución tiene la posibilidad de incorporar capacitaciones que respondan a necesidades sociales, en tanto que el estudiante tiene la opción de elegir la que atienda mejor sus intereses y le ayude, en caso de que lo requiera, a incorporarse al campo de trabajo.

En total, el plan de estudios del Colegio de Bachilleres incluye de **43 a 47 asignaturas**, dependiendo de la capacitación que el estudiante seleccione, con un valor de entre **298 y 324 créditos**.

4.2 Los programas de estudio

La operación del plan de estudios está orientada por los programas de estudio, los cuales constituyen instrumentos de planeación y acción en los que se establecen, básicamente, los aprendizajes por lograr en cada una de las asignaturas y los contenidos para la consecución de dichos aprendizajes. En este sentido, los programas representan las unidades funcionales del plan de estudios y brindan elementos para planear, operar y evaluar los cursos.

Con objeto de contribuir a su formación integral, también el alumno tiene la posibilidad de participar en actividades del Área de Formación Cultural, Artística y Deportiva.

Para ello, en cada uno de los planteles se imparte, sin valor crediticio, talleres de danza, música, teatro, artes plásticas y variadas actividades culturales:

paralelamente se integran equipos para la práctica organizada en básquetbol, fútbol, voleibol y atletismo.

Otra instancia del plantel que tiene relación de especial interés, también sin valor crediticio es el servicio de Orientación Escolar.

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres establece que el área de Orientación se aboque a la realización de actividades de orden académico que coadyuven a la formación integral del estudiante; estas actividades son:

- Apoyar al estudiante para su integración a la Institución en cuanto a su desarrollo escolar.
- Promover en el estudiante el desarrollo de habilidades, métodos y técnicas de estudio.
- Propiciar en el estudiante una reflexión amplia sobre sus intereses vocacionales considerando, además de sus intereses personales, sus posibilidades de éxito en el sistema de educación superior y en el contexto de las necesidades económicas y sociales del país.
- Apoyar al estudiante en el análisis de los factores que optimicen su desarrollo integral.

Al considerar lo anterior, el Servicio de Orientación requiere actualizar sus programas para cubrir las necesidades que detecten los orientadores, de acuerdo con la evaluación permanente del contexto y la operación de las acciones emprendidas.⁵

Por otra parte, este servicio promueve en el estudiante una amplia reflexión sobre sus intereses vocacionales, considerando sus posibilidades de éxito en el sistema de educación superior y en el contexto de las necesidades económicas y sociales

⁵ Colegio de Bachilleres. “Normatividad del Servicio Académico de Orientación”. Julio 1997. p. 47.

del país. Para ello, se cuenta con talleres que proporcionan al estudiante herramientas para una adecuada toma de decisiones y se realizan campañas informativas sobre las diferentes opciones profesionales.

Además, apoya al estudiante en problemas personales, familiares o sociales que influyen directamente en su desempeño académico, canalizando los casos que así lo requieran a instituciones especializadas que le brinden sus servicios. Asimismo, lo apoya en su integración al Colegio de Bachilleres, dándole a conocer el plan de estudios y los servicios que le ofrece la institución.

Los programas están estructurados por tres sectores: **marco de referencia, base y elementos de instrumentación.**

El marco de referencia tiene la función de enlazar a la asignatura con el plan de estudios como totalidad; tiene un carácter normativo y está integrado por la ubicación, la intención y el enfoque de la asignatura.

La **base del programa establece** los aprendizajes por lograr en la asignatura; tiene un carácter normativo y está conformada por los objetivos de unidad, tema y subtema.

Los **elementos de instrumentación** constituyen sugerencias en torno a ciertos aspectos operativos relacionados directamente con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; tiene un carácter propositivo y se refiere a estrategias didácticas, estrategias de evaluación y bibliografía.

4.3 Libertad de cátedra

El compromiso de la institución con sus alumnos se establece mediante su plan y programas de estudio. Independientemente del plantel o de los profesores que atiendan a cada estudiante en lo particular, el egresado del Colegio deberá contar con un cúmulo de conocimientos, habilidades y aptitudes que le permitirán enfrentar con éxito los procesos de selección para ingresar a instituciones de educación superior, además de poseer una capacitación específica de utilidad para integrarse al campo laboral.

Con este fin, el académico ejerce la libertad de cátedra, es decir:

“La facultad de emplear la metodología que considere más apropiada para coordinar la clase y evaluar los aprendizajes logrados, basándose en los programas de estudio institucionales y aplicando los avances pedagógicos más idóneos, sus conocimientos, iniciativa y experiencia.”⁶

Así, el profesor que labora en el Colegio de Bachilleres contribuye a lograr los objetivos educativos de la institución, cuando se esfuerza en realizar una operación eficiente del programa de su asignatura en su cotidiana labor frente al grupo.

4.4 Papel del profesor en su labor educativa

El docente es considerado como un profesional de la enseñanza, entendida ésta como un proceso sistemático y planeado, orientado a lograr, a través de acciones gestoras y facilitadoras del aprendizaje de los estudiantes, la misión del Colegio:

“Formar bachilleres, mediante la generación de procesos eficientes que propicien el desarrollo de sus potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica; así como de sus hábitos de trabajo y principios éticos que deban normar su conducta como sujeto social.”⁷

4.5 Modelo de egresado

⁶ Colegio de Bachilleres. Guía del profesor. Secretaría Académica. Dirección de Planeación Académica. 200, p. 13.

⁷ Op. Cit. p. 5.

El egresado del Colegio de bachilleres debe poseer una formación con las siguientes características:

- Expresarse correcta y eficientemente tanto en forma oral como escrita, e interpretar mensajes recibidos en ambas modalidades.
- Utilizar información formulada en distintos lenguajes y discursos: gráficos, matemáticos, simbólicos, etc.
- Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su entorno.
- Utilizar los instrumentos culturales, científicos y técnicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando en forma individual o en grupos.
- Tener un conocimiento amplio de sí mismo, que favorezca su autoestima y autocrítica, así como su salud física y mental.
- Reflexionar sobre lo que aprende, la forma en que aprende y los resultados que logra, para integrar estrategias de aprendizaje autónomo y capacidad de autoevaluación a su esquema intelectual.
- Contar con una formación integral que le permita incorporarse a estudios superiores o en su caso al campo de trabajo, así como participar o apreciar diversas manifestaciones artísticas, culturales y deportivas.⁸

⁸ Op. Cit. p. 14.

5. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El Modelo educativo del Colegio de Bachilleres “se concibe como el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular y dan identidad y dirección a su práctica educativa”.⁹

Dentro del marco conceptual, se encuentran las concepciones de aprendizaje y enseñanza que fundamentaron la actualización de programas y son el marco de la metodología de trabajo en el aula. En esta concepción de aprendizaje y enseñanza se concibe al estudiante como un constructor del conocimiento, al académico como un facilitador de dicha construcción y a la práctica educativa como un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de lograr aprendizajes.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a **la psicología cognitiva**: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vygostkiana, algunas teorías instruccionales, entre otras.

A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.¹⁰

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: trata de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual

⁹ Colegio de Bachilleres. Ciudad de México. Febrero 1994. Modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Núm.1

¹⁰ Colegio de Bachilleres. Dirección de Planeación académica. CAFP. Taller “La construcción del Conocimiento en el ámbito escolar”. Nero 1996. p. 23.

puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural socioafectiva o fundamentalmente intelectuales y endógenos.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de **aprendizajes significativos** que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así, su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro de aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las exposiciones de los otros.
2. La actividad mental constructivista del alumno no se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar.

Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

En este sentido, el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

4. Se puede afirmar que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en la que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Cabe mencionar que desde una postura constructivista, se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. La idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

Como lo plantea Coll, lo anterior implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) . En la ciencia cognoscitiva, se da una importancia cuidadosa

a la “estructura cognoscitiva”, concebida como “la posibilidad de que una información nueva se enlace con conocimientos integrados”, o en una versión más tecnologista, que combina las aportaciones de la psicología cognoscitiva, la inteligencia artificial y la lingüística, como la “organización del pensamiento, para ser almacenado, recuperado y empleado, y como la experiencia previa de una persona y el conocimiento adquirido, que modifican la percepción, comunicación, aprendizaje y ejecución de tareas.” Esta tendencia concibe el problema del aprendizaje como el mejoramiento de una capacidad mnemotécnica, por ello Bruner expresa que “los detalles, a menos que se coloquen dentro de un patrón estructural, se olvidan rápidamente.”¹⁴

En relación con la organización lógica del conocimiento, se parte de la suposición de que cada disciplina está ordenada en su interior, y que el estudio de esta ordenación, definiría la manera de enseñarla.

Ausubel sostiene que su principal aportación a los programas, consiste en que se pueden “utilizar los conceptos y proposiciones unificados de una disciplina para propósitos organizativos e integrativos, en virtud de que tienen mayor poder explicativo, mayor inclusividad y posibilidad de generalización.”¹⁵

Los conceptos de Ausubel referente a organizadores avanzados, aprendizaje significativo y de puentes cognoscitivos van cobrando sentido primeramente, como el avance de la información que se aprenderá; en segundo lugar, como la estructura conceptual y la información que se recibe en relación con la misma. Y en tercero, como los segmentos de material que permiten integrar los conceptos nuevos en una estructura cognoscitiva.

¹⁴ Bruner, J. El proceso de la educación, UTEHA, México. 1963. p. 37.

¹⁵ Ausubel D. “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento” en Stanley, E. La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo, Buenos Aires, 1973. p 228.

6. TEORÍA PSICOANALÍTICA

El psicoanálisis permitió poner de manifiesto cierto número de hechos psíquicos, de los que Sigmund Freud dedujo varias leyes. Su principal descubrimiento es el de la sexualidad infantil, que nace con la vida y pasa por diferentes estadios antes de llegar al período genital propiamente dicho. Pero desde el nacimiento hasta la pubertad, las pulsiones (fuerzas biológicas) se ven sometidas a cierto número de factores que influyen en su destino. Para describir estos acontecimientos psíquicos, es necesario contemplarlos desde un punto de vista dinámico (conflicto entre las fuerzas en presencia), económico (cantidad de energía gastada) y tópico (estructura de la personalidad). De esta manera, S. Freud llegó a elaborar su teoría, incesantemente retocada y en continua evolución, cuyos grandes principios son los siguientes:

1. Toda conducta tiende a suprimir una excitación penosa (principio de placer); el mundo exterior impone ciertas condiciones que deben ser tenidas en cuenta (principio de realidad); las experiencias notables tienden a reproducirse (compulsión a la repetición).
2. El aparato psíquico consta de tres instancias: el ello (conjunto de las pulsiones primarias, sometidas al principio de placer); el superyo (conjunto de prohibiciones morales interiorizadas), y el yo, cuya función consiste en resolver los conflictos entre las pulsiones y las realidades exteriores, o entre el ello y la conciencia moral.
3. Cuando el yo no consigue ajustar, de manera satisfactoria, el sujeto a su medio, o colmar sus necesidades, se producen desórdenes en la conducta: regresión, neurosis, trastornos psicossomáticos, delincuencia, etc., que pueden mejorar o curarse con el tratamiento psicoanalítico.

Pero el psicoanálisis no se contenta con ser una terapéutica, sino que se ha convertido en una ciencia explicativa del comportamiento humano y proporciona hipótesis fecundas a las diversas ciencias del hombre: pedagogía, sociología,

antropología, religiones.¹⁶ Al observar los efectos nocivos de ciertos acontecimientos traumáticos aparentemente olvidados, estableció una relación entre éstos y los síntomas observados, y llegó a la conclusión de que existía un *inconsciente dinámico*. Alguno de nuestros actos, desde los más fútiles (olvido de echar una carta al correo) hasta los más extraños (por ejemplo, rito de lavado de la manos, en ciertos neuróticos), están condicionados, según afirma, por causas oscuras, pero reales. Los síntomas neuróticos tienen un sentido; pueden ser comprendidos a condición de vencer ciertas resistencias detrás de las cuales se encuentra el inconsciente. El método de libre asociación (<< diga todo lo que le pase por la mente >>) respeta la persona humana. De esta manera, el sujeto colabora en su tratamiento. El descubrimiento de su inconsciente no se produce bruscamente, sino después de un largo camino voluntario, en el curso del cual el sujeto aprende a manejar sus emociones. Sólo después de abandonar sus resistencias llega a comprender las motivaciones ocultas de su comportamiento y puede dominar su conducta.

Bleger se refiere a una variante, que llama psicoanálisis operativo. Este proceso de interacción es el planteamiento que se pretende seguir en esta investigación.

La organización de la enseñanza en grupos operativos exige que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipias, que se vienen repitiendo y que sirven como defensas de la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza y el aprendizaje. No se debe fomentar ninguna falsa imagen, ni de profesores ni de estudiantes, y hay que transmitir la información sobre el nivel en que la misma se halle, sin dejar de presentar los hechos dudosos, contradictorios o resueltos.

¹⁶ Sillamy, Norbert. Diccionario de la Psicología Larousse. Buenos Aires 1969. p. 255.

“Los sistemas educativos y pedagógicos son, por otra parte, instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales, y los métodos anticuados de enseñanza son instrumentos de bloqueo y control que en ese sentido llenan ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos.”¹⁷

Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza. Este proceso de interacción debe restablecerse plenamente en el empleo del grupo operativo.

En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un status) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad, debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol; el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas –en forma ritual- acarrea la ventaja de que no se enfrentan cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje, y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser: un medio de alineación del ser humano.¹⁸

Los integrantes del grupo no sólo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis en una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden también a leer y estudiar.

¹⁷ Bleger, José. Temas de Psicología (Entrevista y Grupos). Nueva visión. 1998. p. 58.

¹⁸ Op. Cit. p. 59.

“El grupo operativo induce a pensar mientras se lee, y a considerar esto como lo más importante de la lectura, de tal manera que ella sea utilizada como diálogo productivo y no estereotipado bloquante (...) Para que el grupo realice todo esto, su coordinador debe manejar, fundamentalmente, la estereotipia, y realizar el análisis de los esquemas referenciales del grupo, tanto como mantener un nivel óptimo de ansiedad. No es preciso hacer nada para que se establezca el proceso dialéctico del pensar, porque es espontáneo; pero hay mucho que hacer para quitar las barreras y bloqueos que impiden su funcionamiento.”¹⁹

La enseñanza en grupos operativos se debe también atender a la necesidad de que el pensar se haga con rigor terminológico y técnico, involucrando, cuando haga falta, el análisis semántico, de tal manera que la comunicación verbal se preste lo menos posible a ser vehículo de malentendidos.

En el grupo operativo, pueden existir tres reacciones típicas, según el tipo de ansiedad predominante: una es la reacción paranoide, otra la depresiva, y la tercera, la confusional, que aparece cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y de control del Yo o, también, por la irrupción de temas no conocidos, no discriminados: de objeto que confunden.

El aprendizaje es un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan, pero que pueden también aislarse o estereotiparse, en cuyo caso aparecen perturbaciones. Cada uno de estos **momentos** del aprendizaje implica la asunción de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo; cada momento de este proceso implica una estructura de conducta, o un rol, asumidos por el grupo o algunos de sus miembros; los mismos pueden ser reducidos a ocho en formas típicas:

¹⁹ Op. Cit. 76.

M O M E N T O S

PARANOIDE	FÓBICO	CONTRAFÓBICO	OBSESIVO
Se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u hostilidad, o se reacciona directamente con la ansiedad correspondiente.	Se evita el objeto de conocimiento, estableciendo una distancia con el mismo, eludiendo el contacto o la aproximación.	Se irrumpe compulsiva o agresivamente contra el objeto de conocimiento, atacando o ridiculizando.	Se intenta un control e inmovilización del objeto de conocimiento y un control de la distancia con el mismo, mediante un ritual, una estereotipia del esquema referencial, o haciendo preguntas que tienden a controlar.

CONFUSIONAL	ESQUIZOIDE	DEPRESIVO	EPILEPTOIDE
Fracasa la defensa (cualquiera de las anteriores) y se entra en una situación de confusión entre el yo y el objeto y sus distintos aspectos, que no se pueden discriminar.	Constituye una organización relativamente estable de la evitación fóbica; estabiliza la distancia al objeto, por medio del alejamiento y el repliegue sobre los objetos internos.	Se han introyectado distintos aspectos del objeto de conocimiento y se procede a elaborarlo (o se lo intenta).	Se reacciona contra el objeto, para destruirlo.

Si estos distintos momentos aparecen en forma aislada y estereotipada en un individuo o en el grupo, ello es índice de una perturbación y bloqueo del proceso del aprendizaje. Cada integrante del grupo tiene mayor facilidad para asumir momentos distintos de este proceso; lo que individualmente constituye un *defecto* del aprendizaje se convierte en una *virtud* en la tarea grupal cuando cada uno interviene con su rol. En otros términos, con los roles individuales se rehace en el grupo el proceso total del aprendizaje, teniendo en cuenta que cada integrante puede asumir funcionalmente roles distintos según el tema, según los momentos o niveles del aprendizaje; insertado en el contexto total de la tarea grupal, su déficit se compensa con los roles de los demás y su interés fundamental se convierte, de una

perturbación individual, en una operación de alto rendimiento para la tarea grupal. El proceso de la comunicación hace que, en la tarea del grupo, cada uno incorpora al “otro generalizado”, según ha denominado G. Mead a la introyección de los roles de los otros integrantes. De esta manera, cada uno va incorporando momentos de los demás y rectifica así, paulatinamente, su estereotipia: *con ello se logra no sólo un alto rendimiento grupal, sino también una integración de la información, del aprendizaje y del yo de cada miembro*. En algunas oportunidades, la alternancia de los roles es masiva y se producen “virajes totales”, que también gradualmente se rectifican.

Desde esta perspectiva, se analizan algunos otros aspectos de la teoría psicoanalítica, en la búsqueda del tipo de aportación que se puede hacer hacia el trabajo, retomando lo concerniente a su método y a su concepción sobre el inconsciente.

El método del psicoanálisis, tal como lo apunta Bauleo, se caracteriza por trabajar con lo negativo, es decir, “es una ciencia que trata de comprender un cierto tipo de hecho por lo que no está, a partir de lo que está”, en cierto sentido, trabaja a partir de una lógica de la negatividad.²⁰

El planteamiento metodológico que apunta la teoría psicoanalítica, es la desconfianza que se tiene sobre el dato, como elemento manifiesto que oculta permanentemente los aspectos inconscientes.

Para la teoría psicoanalítica, es mucho más importante estudiar los mecanismos de aprendizaje, en muchas ocasiones a nivel inconsciente. Estos mecanismos se conformarán en “pautas o estructuras” de conductas con las cuales el sujeto actúa en su relación con objetos de estudio diferentes. Pensemos, por ejemplo, en la

²⁰ Bauleo, A. “Terapia y aprendizaje de los grupos operativos”. Conferencia dictada en el CISE, UNAM. Julio 1980. (Versión mecanografiada), p, 17

pasividad como mecanismo de aprendizaje, o en la acriticidad mediante la cual el estudiante repite una información considerada como la “última palabra”: un estudiante que trata de aprender al copiar, retener, repetir o entender una información. Este mecanismo será el que opere en su futuro aprendizaje.

La concepción de aprendizaje que se sigue de esta teoría enfatiza “la modificación de pautas o estructuras de conducta”.²¹ Dichas pautas se caracterizan por la carga afectiva con las que han sido relacionadas históricamente. En ellas es absolutamente clave el tipo de vínculos que el sujeto haya establecido con los objetos primitivos. En cada relación con objetos de conocimiento actuales se patentizan, consciente o inconscientemente, aquellas pautas vinculares.

De hecho Bleger expresa que, en determinado momento, sólo es posible pensar aquello que es admisible dentro de cierto montón de ansiedad.³⁶ El bloqueo de un sujeto ante determinada información no se puede explicar solamente por su falta de antecedentes académicos o como una laguna de información. Estos Bloqueos o resistencias afectivas en relación con el aprendizaje ponen en entredicho una serie de supuestos sobre el ordenamiento lógico (formal o matemático) del contenido como elemento único y decisivo que garantiza el aprendizaje.

Para la escuela que encabezara Pichon-Riviere en el acto de aprender, el esquema referencial del sujeto es puesto en juego no sólo en sus aspectos cognitivos –como se acentúa en la formulación de Piaget-, sino también en sus integraciones afectivas. Los aspectos racionales, aparecen como defensas a ciertas angustias generadas en niveles primarios²³ De ahí que, el aprendizaje implique la movilización, no sólo de los aspectos racionales (secundarios), sino de un conjunto de estructuras afectivas (primarios). En este sentido, reconocemos que, en el

²¹ Bleger, J. Psicología de la conducta. Paidós. Buenos aires 1977. p. 48.

³⁶ Bleger, J: Temas de psicología, Nueva Visión. Buenos Aires. 1975. p.58

²³ Pichon rivières, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Nueva Visión. Buenos Aires.

proceso del aprendizaje no sólo es necesaria la construcción de un esquema referencial a partir de uno anterior, sino que tal construcción implica la destrucción o negación del anterior, y tal como la postula Azucena Rodríguez,²⁴ implica saltos, regresiones, detenciones. Esto es, el aprendizaje opera por negación de lo anterior y no por olvido, como suele postularse.

De esta manera, es necesario pensar que cada sujeto “significa” una información a partir de la relación que puede tener con ella, y de los vínculos que previamente haya establecido. Aunque parezca paradójico, la mayor aportación efectuada por el psicoanálisis en el campo de la organización del contenido del currículo, es el reconocimiento de que es imposible la organización suficientemente adecuada para todos los sujetos del aprendizaje.

Así, frente a los criterios de racionalidad que surgieron de otras aproximaciones psicológicas sobre este problema, estas vertientes psicoanalíticas postularon la importancia de trabajar sobre los procesos de significación de una información, sobre las resistencias afectivas que surgen cuando un sujeto entra en contacto con un objeto de estudio y, últimamente, sobre las resistencias epistemológicas²⁵ (ausencia de información), presentada en los individuos cuando se enfrentan a cierto contenido.

Existen numerosos conceptos psicoanalíticos que tienen implicaciones para la psicología vocacional. Se considera que la elección de las carreras es el resultado del desarrollo de la personalidad. El desarrollo vocacional merece atención solamente porque cualquier dificultad en la elección de las carreras constituye en sí un síntoma de un trastorno psicológico mayor, o también porque el proceso de elección en sí mismo representa el estado general del desarrollo psicológico del

²⁴ Rodríguez A. “El proceso del aprendizaje en el nivel superior universitario”, en Colección Pedagógica, Núm 2. Universidad Veracruzana, Jalapa. 1976. p. 72.

²⁵ De Brasi, J. “Algunas reflexiones sobre los grupos de formación “Boletín del cenro internacional de investigaciones en psicología social y grupal, núm.1, México. 1982. p. 73.

individuo. Las aptitudes e intereses no tienen aquí mucha importancia (no obstante, autores como Brill han mostrado cierta aceptación por las aptitudes cuando sugieren que un hombre, con el fin de satisfacer sus impulsos sádicos, puede convertirse en cirujano o en carnicero, dependiendo esto de sus habilidades, del estado de desarrollo psicosexual del individuo y de cuáles son las fuentes de gratificación de sus impulsos).

En la sublimación, ciertas pulsiones inconscientes parecen desprenderse de sus objetivos primitivos, integrarse en la personalidad e invertirse en equivalentes que tienen un aprecio social valioso. Elaborando un símil, Sillamy compara la sublimación a la acción humana que transforma una cascada devastadora en fuente de la que obtiene electricidad.

De esta manera se especularía explicar la escritura, la poesía, la pintura o la escultura por los instintos sexuales. Y la vocación y destreza de cirujano por la agresividad sublimada. “Que esto no se entienda como que todos los genios excelsos de la pluma, de la escultura o del arte pictórico, tuvieron que haber sido libidinosos, erotomaniacos o parasexuales. Ni que los más geniales cirujanos debieron ser peligrosos y agresivos. No todos; algunos, algunos.”²⁶

Sublimación es el término empleado originalmente por los psicoanalistas para un proceso inconsciente por la cual un impulso sexual o su energía se desvían de modo de expresarse en alguna actividad no sexual o asexual y socialmente aceptable; a menudo se usa en forma amplia para cualquier sustitución de lo que parece ser una satisfacción mayor, por una menor.²⁷

Mediante este mecanismo de defensa, las demandas instintivas inaceptables son canalizadas hacia formas aceptables de conducta para su gratificación. Por

²⁶ Haddad, Slim Mario. Psicología y aprendizaje. Serie Comunicación y métodos de estudio. Mc. Graw Hill. p.151.

²⁷ Drever, James. Diccionario de Psicología Editorial Escuela. p. 299.

ejemplo, la pulsión de agredir puede ser convertida en actividades deportivas como la cacería.

“La sublimación representa un papel muy importante en la adaptación del individuo a su medio, permitiendo su ajuste social, sin perjudicar su desarrollo personal.”²⁸

En el contexto general del marco de referencia de Bordin, Nachmann y Segal se han realizado varios estudios con el fin de evaluar la elección vocacional de acuerdo con la teoría psicoanalítica. Uno de estos primeros estudios fue efectuado por Segal (1961). En él, se comparó el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que habían elaborado **escritos creativos** con el desarrollo de la personalidad de los contadores.²⁹ El desarrollo hipotético de ambos es como sigue:

CONTADOR: Cuando niño, él aprendió que la aprobación de los padres se gana por medio de la conformidad hacia sus deseos. La conformación hacia las demandas de los padres a cambio de su aprobación está representada por el período de entrenamiento para el control de los esfínteres. Durante este período, el niño aprende a controlar un segmento de sus impulsos a cambio de los elogios y del amor de los padres. La identificación del niño con sus padres se fortalece, de manera que sirve para reducir el temor del niño por la pérdida del amor de los padres. Como resultado se desarrolla un patrón compulsivo típico, reforzándose así las defensas del niño contra la angustia por la pérdida de la estima del padre. Los mecanismos de defensa más frecuentes son: el aislamiento, la formación reactiva y la intelectualización. Eventualmente, el niño, quien se va acercando a la edad adulta, generaliza sus actitudes hacia sus padres a toda figura autoritaria. El estereotipo de la contabilidad sugiere que la carrera ofrece al comportamiento una orientación determinada.

ESCRITORES CREATIVOS: Cuando niño, el escritor aprende a rebelarse ante las demandas de sus padres. La reacción de los padres induce a la frustración y es la causa de que el niño se identifique menos con sus padres; como consecuencia de esto, el niño desarrolla un superego débil y una mínima aceptación hacia las normas sociales. A medida que el individuo crece, aumenta el deseo por resolver su identidad pobremente definida y por cambiar el orden social establecido. Dadas las habilidades apropiadas, la carrera de escritor es una forma natural de implementar tales necesidades de la personalidad. Los mecanismos de defensa en general de tales personas son la proyección, la represión y la negación.

²⁸ Diccionario de Psicología. Larousse. p. 308.

²⁹ Osipow, samuel H. Torías sobre elección de carrera. Editorial Trillas. 1990. p. 123,

Finalmente, es importante hacer notar que aún no se ha resuelto la interrogante básica de saber por qué las personas que escogen la contaduría se esfuerzan durante su niñez por complacer a sus padres, mientras que quienes escogen la literatura se esfuerzan por rebelarse.

La investigación sobre la habilidad de la comprensión lectora aporta datos interesantes para nuestro estudio porque ha analizado algunas habilidades, como las de hacer esquemas o resumir textos, que también se utilizan en la expresión escrita. Los buenos escritores se caracterizan entre otras cosas, por la capacidad de planificar la estructura del texto (por la capacidad de hacer esquemas). Asimismo como dice Smith (1986), lo que decimos en un texto no siempre nos lo inventamos o lo extraemos de nuestra experiencia personal. En textos académicos (exámenes, trabajos, reseñas) lo que se dice se extrae de otros textos, y para hacerlo es muy importante saber leer y resumir escritos.³⁰

“La creatividad es la disposición para crear, que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades. – Estrechamente dependiente del medio sociocultural, esta tendencia natural a realizarse requiere condiciones favorables y para su expresión. El miedo a la desviación y el conformismo social son la argolla que limita la creatividad. El niño pequeño, que se asombra y maravilla, que se esfuerza en captar las novedades del mundo sin haber estado aún sujeto a la educación, es particularmente creativo.”³¹

Los buenos lectores representan jerárquicamente la estructura del texto marcando relaciones de causalidad y relacionan elementos que no aparecen contiguos en la redacción del texto.

Los buenos lectores escogen las frases con criterios más esmerados: las frases importantes no son necesariamente las que marcan el tema de los párrafos ni tampoco las que aparecen en primer lugar.

³⁰ Cassany, Daniel- Describir el escribir. Paidós Comunicación. 1999. p. 112.

³¹ Diccionario de la Psicología Larousse. p. 78.

Finalmente, los buenos lectores se diferenciaban de los deficientes en lo que se refiere a los conocimientos sobre relaciones causales del texto. Por un lado, en la actividad de hacer esquemas los buenos lectores demostraron más facilidad para comprender y señalar las relaciones causales entre los elementos. Por otra parte, tenían más conocimientos sobre los marcadores estructurales del texto (las conjunciones y los enlaces que establecen relaciones entre fragmentos del texto: causales, como por ejemplo porque o a consecuencia de: temporales, como primero o entonces, etc.).

En un estudio, Winograd analiza las estrategias de los lectores al hacer resúmenes. El autor compara los resultados que obtienen dos grupos de alumnos de octavo grado (13 y 14 años), uno formado por buenos lectores y otro por lectores deficientes, y un tercer grupo de adultos, formado por estudiantes, licenciados doctores de universidad. Se analizaron las actividades de comprensión lectora, confección de resúmenes y respuesta de cuestionarios, los resultados fueron los siguientes:

Los lectores eficientes demostraban tener más capacidad para discriminar la información relevante de la irrelevante. La selección que hacían los adultos, los buenos lectores mostraban tener más sensibilidad para identificar la información importante del texto. O sea, los buenos lectores coincidían con los adultos en la selección escogiendo las mismas frases, mientras que los deficientes divergían notablemente y seleccionaban otras oraciones del texto. Los resultados corroboraron y según la cual hay dos criterios básicos para escoger las frases relevantes de un texto: el del autor (textual) y el del lector (contextual). El autor da una determinada importancia a cada una de las frases del escrito y normalmente lo marca en la estructura y en la redacción del texto. Asimismo, el lector también puede seleccionar las frases relevantes en función de sus intereses o de su conocimientos, o sea en función de factores contextuales. Los lectores fluidos pueden seguir ambos criterios y seleccionan las frase tanto porque el autor las

considera importantes, como porque les interesan a ellos. En cambio, los lectores deficientes tienen problemas para detectar los marcadores estructurales o textuales del autor y tienden a seleccionar las frases en función de sus intereses o conocimientos personales. Los adultos demostraban dominar la síntesis y la abstracción: creaban frases nuevas que resumían informaciones muy generales de extensos fragmentos del original o, también, eran capaces de construir coherentemente oraciones nuevas combinando distintos elementos importantes del texto.³²

“Resumir un texto consiste en compactar la información que contiene un texto después de su lectura. El escrito conserva tanto las ideas como el sentido de la información presentada por el autor. Todos los modos discursivos (argumentación, narración y descripción) se pueden compactar, dependiendo de la extensión que pretenda darse al resumen.”³³

El escritor, mientras trabaja utiliza todos los conocimientos que tiene del tema y del mundo en general para elaborar el significado del texto. Pero es muy fácil que no recuerde un dato, un nombre o un ejemplo o que, simplemente, tenga pocas ideas sobre un tema determinado. En estos casos puede utilizar varias estrategias para satisfacer las siguientes necesidades:

- Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que, en las cosas que y saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc.
- Planificar el texto. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.

³² Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós Comunicación 1999. p. 117.

³³ Zacaula, Frida. Elizabeth Rojas. Algerto vital. Olga Rey. Lectura y Redacción de Textos. Santillana. Bachillerato. 1998. p. 83.

- Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el autor relee los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.
- Revisar el texto. Mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado.
- Durante la composición el autor también utiliza unas estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general, suele consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.
- El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito:
- Para hacer esquemas el autor analiza primero los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura.
- Para resumir textos el autor identifica primero la información relevante del original y posteriormente la transforma en frases abstractas, sintéticas y económicas.

Desarrollar y crear ideas a partir de los conocimientos. Con base en varios años de investigación fructífera sobre el campo, Bereiter y Scardamalia, propusieron dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos. Cada uno de estos modelos corresponden a una racionalización teórica de la forma en que se conducen estos dos grupos de sujetos cuando escriben.

Según los autores, tales modelos son cualitativamente distintos, debido a la forma de enfrentar la tarea de composición. Dichos modelos son: *el modelo de decir el conocimiento* (Knowing-telling) y *el modelo de transformar el conocimiento* (Knowing-transforming).³⁵

El modelo de *decir el conocimiento* explicaría de una manera genérica la conducta de los escritores novatos, según Bereiter y Scardamalia, provee una solución natural y eficiente a los escritores poco habilidosos cuando se enfrentan a la tarea de redactar sin ningún apoyo externo, debido a dos razones principales: 1. por qué el conocimiento puede ser, en apariencia, fácilmente recuperado de la memoria, y 2. porqué esta forma de proceder se basa esencialmente en el esquema y las habilidades de la producción oral cuando se conserva con otros. La supuesta naturalidad y eficiencia de este modelo explica por qué es el que generalmente predomina, y regula las producciones de los alumnos que podríamos considerar como “redactores inmaduros” (en los niveles de educación básica) y “redactores inexpertos” (en los niveles de educación media y universitaria).

*“al preguntárseles sobre los procesos que subyacen de su labor creadora, varios de ellos dieron una cierta “validez psicológica” al modelo, pues también se encuentra en estudiantes de educación media y superior”.*⁶³⁶

Otra razón de prevalencia de esa forma de componer en ciertos alumnos se debe al hecho de que los profesores, la mayoría de las veces, planifican, deciden y establecen de forma arbitraria y ficticia las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo, dejando que los alumnos simplemente se centren en la mera textualización; es decir, se les quita toda posibilidad de realizar una actividad reflexiva de planificación, que obviamente repercute también en: 1. el escaso nivel que tienen los alumnos tanto para explorar lo que saben y cómo lo saben (conocimiento

³⁵ Díaz Barriga Arceo Frida. Gerardo Hernández rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc.grawHilll. 2001 p. 319.

³⁶ Op. Cit. p. 21.

metacognitivo), y 2. la posibilidad de transformar lo que en ese momento saben para acceder a formas más sofisticadas del conocimiento.

Por otro lado, el modelo de *transformar el conocimiento* constituye un intento de explicación sobre el proceder genérico de los compositores maduros o expertos. Un supuesto básico de quienes poseen el modelo de transformar el conocimiento es entender la escritura como un acto complejo de solución de problemas. Dicho proceso de solución de problemas implica dos espacios problema: el espacio de contenido o temático y el espacio retórico. En el primero se trabaja sobre problemas de ideas, creencias y conocimientos. En tanto que en el segundo se opera sobre los problemas relacionados con el logro de la metas de composición.

En este sentido, se supone que el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe (espacio temático) con las metas y objetivos retóricos que se plantea, o bien, como señalan los autores, traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro. La composición guiada por el modelo es planeada, reflexiva, autorregulada y genuinamente epistémica; consiste básicamente en un “saber decir” lo que se conoce o se ha documentado, de acuerdo con un cierto tipo de destinatario, género, proceso e intención comunicativa; es decir, transformar lo que se sabe en una buena retórica discursiva, lo cual al mismo tiempo provoca que el conocimiento del escritor sufra transformaciones hacia estados superiores de conocimiento y reflexión .

MODELOS QUE EXPLICAN LAS CONDUCTAS DEL NOVATO Y DEL EXPERTO EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA	
MODELO “DECIR EL CONOCIMIENTO”	MODELO “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de esto hacer el vaciado. • Modo “natural” de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral. • El producto escrito final consiste básicamente en el conocimiento previo del escritor sobre el tema de acuerdo a como estaba organizado en la memoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado, atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente. • Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo. • El producto escrito final consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas.

El término aprendizaje designa situaciones tan diversas como aprender a andar o a desempeñar un oficio, la adquisición de hábitos de limpieza o alimenticios, etc., parece imposible formular una teoría única y plenamente satisfactoria de este fenómeno. El aprendizaje constituye un cambio adaptativo observado en el comportamiento del organismo Resulta de la interacción de éste con el medio. Es inseparable de la maduración fisiológica y de la educación.

Entre varios sujetos sometidos al mismo aprendizaje, observamos diferencias, muchas veces considerables, que son debidas a factores personales, tales como la edad, la inteligencia, la motivación y la actitud más o menos activa de cada cual.

Las mejores condiciones se producen cuando los individuos son adultos jóvenes, inteligentes, provistos de una motivación media (si es demasiado fuerte, puede originar ansiedad) y que contribuyen activamente al desarrollo de sus conocimientos.

El aprendizaje no condiciona tan sólo las adquisiciones individuales: contribuye a la elaboración de toda la personalidad.

7. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o tácticas que un sujeto cognoscente pone en práctica en situaciones reales de aprendizaje, tanto en el salón de clases como en la comprensión de textos escolares; ahí es donde tiene que desarrollar habilidades y destrezas en los procesos de adquisición, procesamiento y utilización de la información para generar nuevos esquemas de conocimientos y un pensamiento estratégico en la solución de problemas; de tal forma que adquirir y desarrollar conocimiento implica utilizar eficientemente las mejores técnicas de aprendizaje para aprender un determinado material de estudio. Lo que significa que el estudiante requiere de conocimientos previos sobre lo que tiene que comprender para procesar y poder utilizar eficientemente y continuar aprendiendo. Esto implica que el estudiante utilice cuando menos ciertos procedimientos como el planear, evaluar y, si es necesario, modificar sobre la marcha su actividad cognitiva, de manera que pueda dirigir su actividad de aprender por objetivos, propósitos y metas bien determinados y definidos.³⁷

Por lo anterior, es importante contar con instrumentos confiables y válidos que nos permitan diagnosticar oportunamente a los estudiantes de alto riesgo académico, para así diseñar y aplicar programas instruccionales que tengan que ver con la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la cual influyamos en los juicios de

³⁷ Moral, Estudillo Ernesto. Líneas de investigación en psicología. AMPASI. 1997. p. 33. og.

autocapacidad de esfuerzo, de probabilidad de éxito y, lo que es más en la estructura de la meta para un aprendizaje significativo y eficaz.

En la mayoría de los programas de estrategias de aprendizaje se enseña a los estudiantes la importancia de planear sus actividades de estudio, regulando su atención, monitoreando su comprensión de la lectura y del discurso pedagógico en el salón de clases. Por lo que se considera que si los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje (heurísticos y algorítmicos) incrementarán su sentido de eficacia y rendimiento escolar.

8. PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico tiene dos dimensiones importantes que pueden ser entendidas como habilidades y no habilidades. Más concretamente, una parte se refiere al manejo de ciertas operaciones mentales específicas, y la otra a la disposición, actitud y/o voluntad para adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. Significa también que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista.

La visión de pensamiento crítico que se adopta implica dos aspectos cualitativamente diferentes que se entrecruzan en el proceso: uno se refiere a procedimientos claramente establecidos para evaluar argumentos sistemáticamente; otro alude a la personalidad del sujeto, particularmente a la actitud y disposición hacia el proceso de evaluación en un área específica y en un contexto particular.

8.1 El aspecto de habilidades del pensamiento crítico

Si bien el proceso de pensamiento crítico es único como tal, en principio se puede evaluar y entrenar de manera separada tomando en cuenta sus dos aspectos básicos y, posteriormente, hacer una integración que nos permita tener una idea global del proceso, tanto en la evaluación como en el entrenamiento.

Leer cuidadosamente cada palabra es apenas el principio. Un pensador crítico debe estar activamente involucrado en darle sentido al material. Necesita verse a sí mismo como un “elaborador de sentido”, y no sólo como un “procesador de palabras”.

El trabajo duro, sin una aproximación sistemática, puede ser trabajo desperdiciado. El estudiante necesita llegar a ser un “trabajador ingenioso”, no solamente un “trabajador inquieto”; más un “detector de argumentos” y no sólo un coleccionista de hechos.

De esta manera una actitud crítica se encuentra en el corazón del pensamiento crítico; cuando se presenta un argumento, uno necesita enfocarse en el proceso más que en el producto. Al respecto, se plantea la necesidad de considerar al pensamiento crítico como una meta que debe ajustarse a situaciones específicas, en vez de verlo como un procedimiento bien definido que trabaja siempre de la misma forma (flexibilidad y adecuación).

*“La filosofía de Descartes se funda en el escepticismo, opinaba que ninguna verdad susceptible de duda podía ser base de la filosofía, y fue eliminando cuantos factores podían inducir a error: si los sentidos le había engañado una vez, podrían engañarle otra; si la razón le había llevado a conclusiones erróneas una vez podía hacerlo otras, etc. “Queriendo pensar así”, dice Descartes, “que todo es falso como punto de partida, e menester que yo, que lo pienso sea algo real e indudable”. Pero ¿que era el yo? Descartes, haciendo uso de un proceso de eliminación (yo no soy mi brazo, yo no soy mi pierna, etc.), llegó a la conclusión de que el yo quedaba reducido a pura razón. Y por lo tanto, formuló su principio de cogito , ergo sum (pienso, luego existo) e hizo del yo el punto de partida de toda su filosofía”.*³⁸

³⁸ Nueva Enciclopedia Temática. Edad Media. Libro 9. Editorial Cumbre. p. 367.

Las actitudes son sentimientos evaluativos (bueno-malo), hacia objetos, problemas, personas o cualquier otro aspecto identificable de nuestro ambiente. Se asume que son aprendidas en forma relativamente permanente y que son determinantes importantes de la conducta. Pueden ser distinguidas de las creencias, las cuales son eslabones cognoscitivos entre un objeto y alguno de sus atributos o características, y de las intenciones conductuales, las cuales son las intenciones del individuo al ejecutar una conducta específica con respecto a algún objeto, problema o persona. Debido a que son relativamente permanentes pueden ser estudiadas, medidas y empleadas para predecir acciones.

Se aprende a rechazar y aceptar, consecuentemente, el proceso de formación y cambio de las actitudes puede ser estudiado y es posible desarrollar programas que animen la deseabilidad social de las actitudes.

Lo más importante, se supone que las actitudes influyen en la conducta, las acciones de la gente son creencias que reflejan sus sentimientos hacia objetos y problemas relevantes.

Así para entender las actitudes, debemos considerar de dónde provienen las creencias. Las fuentes más importantes de éstas son la experiencia personal directa, nuestros padres, nuestros grupos de semejantes, las instituciones como el sistema escolar y la Iglesia, y los medios de comunicación masiva.³⁹

Para cubrir el aspecto de habilidades de pensamiento crítico recurriremos a la propuesta de Richard Mayer (1990), quien define el pensamiento crítico como un intento activo y sistemático para comprender y evaluar argumentos, el cual se compone de las siguientes partes:⁴⁰

³⁹ Perlman, Daniel. P. Chris. Psicología social. Nueva Interamericana. P. 521.

⁴⁰ Moral, Estudillo Ernesto. Raúl Trujillo de los Santos. Felipe Ramírez guzmán. Marco Eduardo Murueta Reyes. Líneas de Investigación en psicología educativa. Ediciones AMPASI. 1997. p. 28.

Pensamiento crítico.

- Proceso activo: El aprendiz necesita buscar el significado en lo que lee, esto es preguntarse constantemente: ¿esto tiene sentido? Se contesta tratando de darle sentido y dirección y contenido a su lectura o material de aprendizaje.
- Proceso sistemático: El aprendiz necesita ir hacia los procesos de producción de sentido paso a paso.
- Está basado en argumentos: La unidad básica de análisis del pensamiento crítico es el argumento. Un argumento comienza con una afirmación acerca de las propiedades de algún término, o la relación entre dos o más términos, y provee evidencia para apoyar y/o refutar la afirmación.
- Comprender los argumentos: Se necesita aprender a determinar si el argumento del autor es válido. A manera de hábito debe preguntarse: “¿Debería yo aceptar el argumento del autor?”
- El pensamiento crítico es una intención: El pensamiento crítico es una aproximación general a los problemas, no un procedimiento específico que produce siempre una respuesta correcta.

Cambios para aprender a ser un pensador crítico.

- Cambio afectivo: Se refiere a los sentimientos acerca de fomentar la necesidad para el pensamiento crítico, lo que implica una estrategia de cambio de actitud y motivación, no en forma aislada del contexto, como algo ahistórico. La motivación y las actitudes no se dan en forma voluntariosa, sino que están determinadas por las condiciones de reproducción e identificación de la vida social.
- Cambio cognitivo: La adquisición de conocimientos específicos acerca de estrategias para comprender y evaluar argumentos que implican puntos de vista diferentes, particularmente de los textos de ciencias sociales.
- Cambio conductual: Implica un cambio en la conducta como consecuencia del cambio cognitivo que reditúa en aplicación práctica
Sobre contenidos concretos.

9. RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

En toda institución primaria –entendiendo por tal aquella encargada del manejo de la crianza, de los cuidados tempranos, de la lactancia, de la ayuda, de la ternura, del contacto de estos aspectos primarios- se encuentran presentes los ideales de la institución secundaria.

Todas las instituciones secundarias están diseñadas con el propósito de que aquello que en alguna ocasión fue primario, como el tratamiento de la crianza, tenga la posibilidad de expandirse, de realizarse en el ámbito social en el cual el sujeto va a tener su desarrollo. El pequeño va entrar en contacto con su ambiente, el niño-sujeto va a entrar en contacto con los objetos que le rodean; así se logrará que las necesidades de este niño que se asoma a un mundo, queden impresas, marcadas, definidas, orientadas y dirigidas.

“Es a esto a lo que denominamos en psicología contemporánea la praxis de un individuo: la forma en que la madre brinda lactancia al hijo: con goce, sin goce; en que la madre concibe: con orgasmo, sin orgasmo, con placer, sin placer. etc. El niño va a traer impresa desde antes de su concepción una serie de ideales externos provenientes de la comunidad en la que nace, que se da a manera de troquelado; es decir, una determinada praxis.”⁴¹

Por eso el maestro, o el educador, va a encontrarse con un pequeño que tiene hecha una praxis, un niño que tiene hecho un troquel. La forma de comportarse en la edad adulta va a estar connotando cómo fue la infancia en todas las áreas; la mujer que es frígida, estará connotando una historia de represión sexual temprana; la que hable español, un aprendizaje lingüístico en un país de la América hispana. Y esto no es una vocación surgida de un modo súbito; es algo aprendido.

⁴¹ Cueli, José. Vocación y afectos. Editorial Limusa. Noriega Editores. P. 18.

“Lo que he referido con respecto al lenguaje se puede decir prácticamente con respecto a todas las instituciones y todas las realizaciones del ser humano, en diferentes áreas (...) Hablamos del español porque estamos repitiendo una historia de aprendizaje que nació en el siglo XVI y se ha continuado con ciertas modificaciones y ciertos cambio hasta nuestros días; nuestro lenguaje está expresando que somos historia individual e historia social, e historia de una serie de sucesos y de acontecimientos que tuvieron lugar en el curso de cuatro siglos, todas estas características son importantes.”⁴²

Cuando tratamos de educar, si realmente queremos que el sujeto escuche un llamado social, para ser consecuentes con el propósito progresista de la educación, será necesario tener presente algo que es de particular significación: el cambio en la praxis aprendida en la infancia al expresarse en conducta, el devenir de nuestra pauta infantil con respecto a nuestro comportamiento adulto, deben (*la praxis aprendida en la infancia y la conducta*) tener una cierta relación dialéctica, porque si hay diferencia entre lo que aprendimos y la forma en que tenemos que comportarnos y resulta particularmente aguda, se suscitará el conflicto.

De esta forma hay que explorar sistemáticamente el pasado de los alumnos del Colegio de Bachilleres, hasta su primera infancia, a fin de descubrir las situaciones y actitudes infantiles susceptibles de explicarlas.

La rebelión del niño contra su padre se reproduce en el comportamiento crítico del adulto que se resiste a someterse a la autoridad de sus jefes. No se trata, como podría creerse, de un condicionamiento, por seductora que sea, es muy discutible en este caso. En efecto, el organismo no se contenta con reaccionar de manera automática a estímulos complejos, sino que capta su sentido, *aprende su significación*.

El modo en que se articulan los problemas de aprendizaje y el autoconcepto es campo hoy día de discusión e investigación. Coopermith (1981) asevera al respecto que:

⁴² Op. Cit. p. 19.

*“La autoestima no es algo separado del rendimiento escolar en la lectura, matemáticas y habilidades físicas y sociales, es una parte integral de la capacidad. Muchos estudios realizados en las décadas pasadas, indican que el niño con alta autoestima rinde más en su trabajo escolar que el niño con bajo nivel de autoestima. Esto muestra, que el niño que mejor se siente por su habilidad, esperará tener mejor desempeño en la escuela”.*⁴³

Otras investigaciones indican que los alumnos que están inseguros de sí mismos o que esperan errar son proclives a no perseverar en su esfuerzo y desertan. Estos estudios fundamentan la conclusión de que los sentimientos de confianza y autorespeto son tan importantes en el desempeño escolar, como en otras facetas de la vida. De esta manera la atención en el autoconcepto por parte de los programas escolares no es un lujo, sino que debe ser un componente básico de los programas encargados del aprendizaje escolar.

Al parecer lo anterior fue corroborado por una investigación realizada por Richardson y Lee en la que mostró que el autoconcepto escolar es el mejor predictor del rendimiento escolar.

Sullivan y Grosser afirman que Johnson y Myklebust fueron los primeros profesionales en identificar algunos de los problemas de percepción social que afectan el autoconcepto dentro del contexto del aprendizaje y de los problemas de aprendizaje. Indican, asimismo, que el estudiante con dificultades en su aprendizaje tiene un bajo autoconcepto y que esto le conduce a actitudes negativas acerca de los éxitos futuros, lo cual les lleva a desarrollar subestrategias de aprendizaje y consecuentemente a un “locus” de control externo.

Por su parte Coleman y Col. encontraron que el autoconcepto formado por los niños con discapacidad ligera, es más sensible a la comparación social que a la asignación de etiquetas abstractas tales como la de retardado mental o niño con problemas de aprendizaje. Adicionalmente, hallaron que hay una considerable evidencia de que el autoconcepto está inversamente correlacionado con el nivel

⁴³ Moral, Estudillo Ernesto. Líneas de Investigación en psicología educativa. P. 78.

socioeconómico. Esto es: El niño de bajo nivel socioeconómico tiende a tener un concepto de sí mismo más positivo, que el niño de nivel socioeconómico alto.

Esto se aplica tanto a niños normales como a estudiantes con dificultades en su aprendizaje. La explicación de tal situación, consideran los autores, está en que los niños con bajo nivel socioeconómico tienen menos aspiraciones educativas por lo que les es menos impactante en su autoimagen sus fracasos escolares. Por ello, sugieren que para entender el desarrollo del autoconcepto del niño con problemas de aprendizaje, se debe analizar la estructura familiar y los demás grupos sociales que influyen en ellos.

Ortega, cita un aspecto interesante que se ha analizado y que es la forma en cómo afecta la autoestima en la realización de una tarea. En ese mismo sentido, sus autopercepciones son más negativas que las de los niños que no presentan dificultades en su aprendizaje. Dichos autores, refieren que a tales niños se les considera como ansiosos, depresivos, apartados de la sociedad, etc.

El autoconcepto está relacionado primariamente con *variables conductuales* y secundariamente con *variables cognitivas*, no se obtuvieron hallazgos del todo esclarecedores, por ello los autores sugieren que:

“En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que la relación entre problema de aprendizaje y autoconcepto es más compleja de lo que frecuentemente se espera. Es importante que la investigación en esta área reconozca la heterogeneidad de la población que tiene problemas de aprendizaje y la multidimensionalidad de autoconcepto con el fin de lograr un mejor entendimiento de las autopercepciones de los niños.”⁴⁴

Las posibles líneas de investigación que se podrían derivar de lo anterior serían dos aspectos sustanciales, ya que en la literatura psicológica de nuestro país tampoco parece existir procedimientos evaluativos que permitan valorar el autoconcepto, tanto general como específico, en niños con problemas de aprendizaje. Por otro lado, habría que reflexionar sobre las bases teóricas que nos puedan dar una

⁴⁴ Op.cit. p. 80.

explicación más o menos armónica e integral sobre la relación entre los problemas de aprendizaje y el autoconcepto.

10. PEDAGOGÍA VISIBLE Y EDUCACIÓN INVISIBLE

La Pedagogía visible y la organización de actividades se apoya en el contexto cultural y social de la comunidad en que se vive, mientras que la educación invisible tiene una referencia más inmediata a la personalidad del estudiante y del profesor. La pedagogía visible suele dar mayor importancia al conocimiento y a la adquisición de destrezas, prácticas o mentales en el conocimiento científico de la educación, en el que incluye, un sistema de ideas y relaciones que representan adecuadamente a la realidad educativa; la educación invisible se halla más cerca de las actitudes, de la iniciativa, de las aspiraciones personales, de los valores. *(La <<visibilidad>> de la educación se hace patente en los conocimientos, adquiere mayor profundidad en las aptitudes y resulta más oscura –mucho más oculta- en el mundo de los valores)*, se halla en el contenido de lo que transmite y en el modo en que es transmitido. Cuanto más implícito sea el método de transmisión y más difusos los contenidos y criterios de lo que se transmite, más estamos entrando en la educación invisible.⁴⁵

Finalmente, la evaluación del proceso educativo y la valoración de los estudiantes ofrecen un campo en el que también inciden de distinta manera la Pedagogía visible y la educación invisible. La primera intenta ser estrictamente <<objetiva>>.

Estableciendo previamente criterios claros para la evaluación, medidas con validez, fiabilidad conocida y procedimientos y técnicas adecuadas. Estas técnicas de evaluación permiten tipificar y clasificar a los estudiantes, situarlos en la serie construida por el grupo de alumnos, graduarlos de acuerdo con el nivel alcanzado. Sin duda, algunos elementos subjetivos se introducen en una tal evaluación, pero quedan cubiertos por la aparente objetividad de las cuadrículas y parrillas clasificadoras.

⁴⁵ García, Hoz Victor. Pedagogía Visible y Educación invisible. Ed. RIALP. 1987. p. 23.

La educación invisible no dispone de tales instrumentos técnicos. Sus procedimientos de evaluación son múltiples, difusos y no están sujetos a una aparentemente precisa medida. Las puntuaciones y los perfiles no tienen cabida; tiene que apoyarse, más que en indicadores definidos, en indicios. La expresión precisa –verbal o numérica- del proceso educativo ha de ser sustituida por la expresión de lo que uno intuye. Más que referencias a progresos concretos, se hacen alusiones a la persona del estudiante como un todo, aunque tenga diversas manifestaciones. Esta realidad, más que expresable en palabras de significación unívoca, se percibe y comunica en el contacto diario que supone la vida de relación entre los hombres.

La Pedagogía visible nos da indicaciones precisas, aunque parciales, que hacen referencia al organismo y le permite mantenerse en pie o como las venas y arterias señalan con claridad los caminos que ha de seguir la sangre en su movimiento circulatorio. La educación invisible es como la desconocida trama de los distintos elementos que se manifiestan en algo tan importante pero tan difícil de definir como la salud, la vitalidad, el brío ante las dificultades. ¿Cómo no darse cuenta de que unos y otros elementos son necesarios para la vida?.

Se puede contraponer la Pedagogía visible a la educación invisible. Pero tal actitud es tanto como caer en una trampa. Una y otra subsisten y se complementan en cualquier institución educativa.

La actividad social, empieza en el conocimiento y termina en los hábitos. Las actitudes positivas de adhesión a una persona o a un grupo, de integración en un conjunto humano o comunidad, de aceptación de las normas, de participación activa en los trabajos, preanuncian una vida social fecunda.

La pedagogía visible se apoya principalmente en la áreas verbal y numérica, porque la palabra y el número son las expresiones adecuadas del pensamiento científico, es decir, del pensamiento más sistemático y claramente entendido; la educación invisible se realiza principalmente en la áreas no verbales de la comunicación humana, la actitud y talante personal, el tono de la voz, los gestos, la actividad en conjunto como medio de expresión de una persona.

11. EVALUACIÓN

Uno de los aspectos de la mayor comprobación para el desarrollo de los procesos es la evaluación contextualizada por lo cual se considera pertinente.

La evaluación no tiene como única función la calificación del alumno, sino que es una tarea de la que se pueden obtener abundantes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la evaluación alumnos y profesores monitorizan el estado del proceso y orientan el mismo para obtener mejores resultados. Además, la evaluación sirve de motivación al alumno, que se debe esforzar por superar las pruebas; la evaluación es una herramienta que ha de ser utilizada por el profesor para determinar si su trabajo con el alumnado ha sido satisfactorio o si por el contrario no está aplicando unos métodos correctos.

Cuando el alumno aprende, adquiere dos tipos de conocimiento: uno *reproductivo* y otro *productivo*. Con el *reproductivo*, es capaz de repetir la información que se le ha ofrecido en el aula. Con el *productivo*, el alumno demuestra que ha asimilado los conceptos y que es capaz de aplicar los mismos en diversos contextos. El aprendizaje que debemos perseguir y, por tanto, el que debemos evaluar es el productivo.

Cada grupo social, en el ejercicio de su funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente. Desde las instancias político-administrativas se regula legalmente el marco en el que el sistema educativo debe desenvolverse y se van señalando los causes por donde debe discurrir el quehacer de cada centro escolar que se integra institucionalmente en el mismo. El centro escolar está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, etnias, ideologías en general y, a partir de ahí, se desarrolla la práctica a través de los equipos de profesores que asumen la responsabilidad de aplicarla en cada centro escolar. Así, el currículo escolar resulta altamente influido por la ideología imperante en una sociedad.

Hay que diferenciar claramente los tipos y enfoques de evaluación existentes y las aplicaciones que tiene cada uno de ellos. La evaluación cuantitativa, sumativa y numérica “sirve” para obtener y comparar una serie de datos finales, mientras que la evaluación cualitativa, etnográfica y descriptiva posee virtualidades evidentes para valorar procesos y mejorarlos, que es de lo que se trata cuando se trabaja en el salón de clase de manera que continuamente optimice su actuación.

Todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan: recopilación de datos con rigor y sistematicidad, análisis de la información obtenida, formulación de conclusiones, establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado y adopción de medidas para continuar la actuación correctamente. En función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación los pasos anteriormente citados tendrán una duración mayor o menor.

La evaluación para mejorar, apoyar, orientar, reforzar, para ajustar el sistema escolar, al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo.

El objetivo de la evaluación es el retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje; significa que los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docente-alumno) en forma directa para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad y en consecuencia el rendimiento.⁴⁶

Valorar no sólo lo acumulado (memorizado) conceptualmente por el alumnado, sino también su formación como persona (actitudes, asunción de normas, procedimientos de estudio y trabajo, etc.)

La evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo, proporciona información sobre cuál fue el logro alcanzado por un educador en su práctica docente. Podemos decir que la evaluación se interrelaciona con todas las etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje ya que es la que abre y cierra el proceso.

La clasificación de la evaluación indica el momento en que se realiza y las funciones que se le asignan a los resultados. La evaluación diagnóstica tiene como función identificar el nivel de conocimientos con el que se inicia a los alumnos en un curso o unidad para comparar los con el nivel de aprendizaje que se pretende (objetivos de aprendizaje) y de esta manera comprobar si los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar dicho curso o unidad y determinar si es posible impartirlo de acuerdo al plan original o si se requiere algún cambio. Hay que distinguir la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera se centra en el estudio de resultados, mientras que la segunda constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico, la evaluación debe extenderse también

⁴⁶ Casanova, Ma. Antonia. La evaluación educativa SEP. Fondo Mito. México España. 1999. p. 67.

a la estimación de resultados secundarios y no previstos, pues, podrían ser más relevantes que los primeros que se hayan previsto de manera intencional a través de los correspondientes objetivos.⁴⁷

La actividad didáctica tiene lugar en un determinado contexto, cuyas características interactúan de forma relevante asumiendo progresivamente la complejidad de su objeto que consta de tres grandes dimensiones: *Componentes* (aprendizajes del alumno, funciones del profesor, recursos). *Procesos* (planificación, desarrollo y resultados) y, *Contexto* (grupal, institucional y social).

La evaluación es una función didáctica, supone de manera más profunda, la responsabilización del alumno sobre sus propias actividades. En la medida en la que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, criterio, autoridad que se sitúa fuera de él cuando es otra persona quien evalúa.

El desarrollo de la capacidad de autoevaluación, libera tanto a profesores como a alumnos del sentimiento de dependencia inherente a las situaciones en que la evaluación es realizada por otras instancias exteriores a la propiamente escolar.

Es conveniente establecer un adecuado nivel de comunicación y colaboración entre los distintos responsables de adoptar decisiones. El nivel de autonomía profesional está en relación con su capacidad de decisión. Esto no quiere decir, sin embargo, que no comparta su responsabilidad con otras personas (alumnos, otros profesores, padres...) y organismos. Existen, por otra parte decisiones que, por afectar a

⁴⁷ Rosales, Carlos. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea Madrid. P. 15

aspectos organizativos y macrocurriculares sobrepasan la capacidad individual del profesor.⁴⁸

Tomando en cuenta la propuesta de síntesis de la definición de pensamiento crítico, donde éste sea la combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso y una reflexión continua.

El pensamiento crítico tiene dos dimensiones importantes que pueden ser entendidas como habilidades y no habilidades. Más concretamente, una parte se refiere al manejo de ciertas operaciones mentales específicas, y la otra a la disposición, actitud y/o voluntad para adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de forma adecuada para evaluar la información o conocimiento. Significa también que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista.

La visión de pensamiento crítico que se adopta implica dos aspectos cualitativamente diferentes que se entrecruzan en el proceso: uno se refiere a procedimientos claramente establecidos para evaluar argumentos sistemáticamente; otro alude a la personalidad del sujeto, particularmente a la actitud y disposición hacia el proceso de evaluación en un área específica y en un contexto particular.⁴⁹

La calidad de la enseñanza es un elemento central de la escolaridad para que sea efectiva, esto está determinado en parte por la calidad de los maestros de la escuela, la enseñanza con propósito, esto tiene una serie de elementos como: organización eficiente, claridad de propósito, lecciones estructuradas y práctica adaptable.

⁴⁸ Op.cit. p. 79.

⁴⁹ Moral, Estudillo Ernesto. Líneas de investigación en psicología educativa. P.8.

Se ha encontrado en la investigación sobre escuelas efectivas que pueden obtenerse avances sustanciales en efectividad cuando se eleva la autoestima de los alumnos, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de la responsabilidad sobre su aprendizaje.

Los niveles son afectados significativamente por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento, las actitudes de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los alumnos; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante, una relación positiva maestro-alumno es una dimensión unida al éxito.

Cuando se analiza el efecto de un compromiso compartido por toda la escuela con este tipo de enfoque y los maestros comunican entusiasmo a los alumnos, y cuando les demuestran atención individual es menos problemático.

Dentro de los derechos y responsabilidades de los alumnos los niveles de la investigación que consolida Scheerens, son cuatro los aspectos relevantes: tiempo institucional dedicado al aprendizaje (duración del día/semana/año escolar), cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje bajo supervisión institucional, y tiempo de aprendizaje para las diferentes materias; proporciona un marco de referencia útil para precisar factores cuantificables indicativos de manifestaciones prácticas.⁵⁰

El proceso de evaluación del aprendizaje implica la obtención de información útil, oportuna y válida, que se logra a través de una adecuada selección y aplicación de los medios de evaluación. Bajo la nominación genérica de los medios de

⁵⁰ Sammson, Pam. Características clave de las escuelas efectivas SEP. p. 16.

evaluación, podemos diferenciar a las técnicas, instrumentos y reactivos que a continuación se detallan:

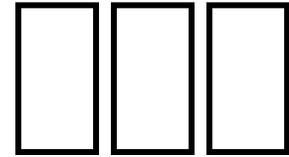
LA TECNICA es un proceso normado (preestablecido) que pretende dirigir eficazmente una actividad. Se caracteriza por buscar, oportunamente, el máximo aprovechamiento de los recursos existentes en términos prácticos y eficientes. Las técnicas útiles a la evaluación de aprendizaje que se pueden desarrollar son básicamente cuatro: resolución de problemas, solicitud de productos, observación e interrogatorio.

EL INSTRUMENTO es el medio organizado, construido o adaptado para llevar a cabo un propósito específico. Definido así, un instrumento debe estar fundamentado en una o más técnicas, con tal de que cumpla el objetivo para el que se construye. Desde esta perspectiva, el instrumento siempre estará normado por la técnica, dado que es el medio a través del cual se realizan las acciones. Cada técnica posee instrumentos específicos, como un ejemplo podemos citar a los instrumentos de la técnica de resolución de problemas: pruebas objetivas, los desarrollos temáticos y los simuladores escritos.

El *REACTIVO* es el elemento del instrumento que plantea una situación o problema que requiere solución, propone acciones a ejecutar o suscita reacciones que deben traducirse en respuestas; cuestiona o problematiza sobre una cualidad específica del conocimiento, manifestado como aprendizajes en diversos grados de habilidad. Los reactivos integran a los instrumentos y se reconocen como reactivos de uso común a los de respuesta breve, complementación, opción múltiple, falso verdadero, correspondencia, jerarquización, identificación y múltireactivos.⁵¹

⁵¹ Colegio de Bachilleres. Dirección de Planeación. La Evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza. 1994. p. 49.

Como señalamos al principio de este capítulo, el abordaje de los distintos marcos conceptuales que influyen en el desarrollo de la escritura, nos permite apreciar la orientación que adquiere el trabajo cotidiano en las aulas cuya exigencia obliga a una articulación coherente entre los diferentes enfoques, de tal manera que se puedan reflejar en la práctica, cuestión no exenta de dificultades, dado el objeto de estudio de esta investigación, en el siguiente capítulo se abordará más específicamente el enfoque conceptual que sustenta las prácticas en relación con el desarrollo de habilidades,



LA COMUNICACIÓN ESCRITA

En el presente capítulo se hace una revisión de los orígenes de nuestro alfabeto, el nacimiento de la escritura, la enseñanza de la lengua escrita, las funciones de la lengua, el desarrollo del lenguaje y la inteligencia, la comunicación y el lenguaje para comprender la importancia de la comunicación en la vida de todo estudiante y el funcionamiento de cada uno de sus elementos que constituyen el modelo básico, entendiendo como es que se da el proceso en lo individual para conocer su trascendencia y distinguir las dificultades dentro del aprendizaje de la expresión escrita y la situación de la comunicación.

1. EL ORIGEN DE NUESTRO ALFABETO

El lenguaje escrito más remoto del que se tenga conocimiento es el sumerio, originado en Mesopotamia alrededor del año 3500 a.C., el cual consistía en signos cuneiformes que a su vez representaban los sonidos de las sílabas. En la actualidad existen más de tres mil lenguas en el mundo. Todo alfabeto consiste en un sistema de signos gráficos que se utilizan en la escritura.³⁷

A lo largo de la costa oriental del Mediterráneo estuvo el pequeño país de los fenicios, pueblo pacífico y emprendedor, que tanto hizo por la causa de la

³⁷ Principios Básicos de Comunicación, Ed. Trillas, No.15. Carlos González Alonso. p.21

civilización. Fenicia era sólo una angosta faja de tierra: por detrás se elevan, como una muralla, las altas montañas del Líbano. El destino histórico de este pueblo estaba, pues, marcado por el medio geográfico.

Las tribus semitas más próximas a Egipto habían creado un alfabeto propio, basándose en el modelo egipcio. Había en total 22 letras, cada una de las cuales representaba un sonido que era el primero de la palabra que denominaba la imagen dibujada. Esto hacía los sonidos fáciles de recordar.

Hacia el año 1000 antes de C. Estas figuras habían sido tan cambiadas que ya nadie podía reconocer; era simplemente una marca que representaba. Con estos signos, los fenicios llevaban sus cuentas, y debe haber sorprendido a los griegos de Jonia y a los etruscos de Italia ver al capitán de un barco fenicio escribir estos extraños signos, con pluma y tinta, sobre una hoja de papiro.

Más tarde, algún griego pensó en utilizar esos caracteres fenicios para escribir palabras griegas, entonces, los griegos reformaron las letras fenicias para adaptarlas a su idioma. Hoy se usa un alfabeto derivado del griego, y la misma palabra “alfabeto” se compone de las dos primeras letras del alfabeto griego: alfa y beta.

Fenicios y griegos comparten el honor del mayor regalo cultural hecho al mundo: un alfabeto bueno y útil.² Se debe a los fenicios la palabra biblia, que deriva del nombre de una de sus principales ciudades: Biblos, que el nombre de la ciudad llegó a significar papel y luego libro. Éste es el nombre que se adoptó para el Libro de los Libros, la Biblia.

Es una lástima que tan grandes portadores de ideas como los fenicios no hubieran podido seguir enriqueciendo el mundo mediante el comercio y la enseñanza. Durante muchos siglos, después del año 1000 antes de C., los fenicios continuaron

² Nueva Enciclopedia Temática, Tomo 8, Prehistoria, Historia Antigua.

en la prosperidad; establecieron colonias y factorías en distinto lugares del Mediterráneo; una de ellas, Cartago, en la costa septentrional de África, frente a Sicilia, se convirtió en un gran reino, como se relata en la historia de Roma.

Cuando hacia el 500 antes de C., los persas conquistaron el mundo, Fenicia comenzó a debilitarse; prestó sus hombres y barcos para que lucharan a favor de los monarcas persas, y ya no pudo continuar sus actividades comerciales que le habían procurado tanta prosperidad.

Bajo el dominio persa, sus barcos transportaban soldados y muerte en vez de bienes e ideas. Fenicia no podía conservar su grandeza mucho tiempo; unos 150 años después, pasó del dominio persa al de Alejandro, es decir al griego. Después, apenas si se oye hablar de Tiro, Sidón y Biblos, los tres grandes centros de la civilización fenicia, famosos por sus navegantes, por su comercio y por haber extendido hasta los mas recónditos lugares del Mediterráneo, en sus ventrudas naves, un fructífero intercambio de mercadería y de cultura.

2. NACIMIENTO DE LA ESCRITURA.

Las primeras muestras de escritura realizadas por el ser humano proceden de la ciudad sumeria de Uruk, erigida en la orilla derecha del río Éufrates, en la Baja Mesopotamia. Allí, una expedición arqueológica alemana halló en 1929 millares de tablillas de cerámica grabadas con signos cuneiformes –caracteres en forma de cuña- que datan de alrededor del año 3300 a. de C. Tras descifrarlas, lo que más asombró a los especialistas fue que, en fechas tan tempranas, pudiera ser posible una escritura tan precisa. Debía existir alguna explicación- Algunos creyeron hallarla en el trabajo de los escribas, quienes, por prisas o por descuido, fueron simplificando sus primitivos signos pictográficos hasta desembocar en la caligrafía cuneiforme. No obstante, ninguna prueba arqueológica apoyaba esta teoría.

Durante decenios de años se mantuvo el misterio, hasta que fue desvelado de un modo verdaderamente insospechado.

En el año 1969, la arqueóloga estadounidense Denise Schmandt-Besserat inició su tesis doctoral sobre los usos de la arcilla en el Oriente Próximo Antiguo.

En principio, el tema poco tenía que ver con el nacimiento de la escritura. Sin embargo, junto a los adobes, las cuentas de collar y las estatuillas que sometió a estudio, Denise se encontró con unos singulares objetos de arcilla de apenas dos centímetros y de formas diversas, discos, conos, tetraedros, esferas, medias lunas, rectángulos... La investigadora interpretó finalmente que debían de formar parte de un sistema de contabilidad semejante a los ábacos. Los denominó calculi.

Estas fichas de cálculo, destinadas según su forma a contabilizar distintos productos agrarios o ganaderos, eran antiquísimas. De hecho, las más primitivas podían datarse unos 9000 años antes de Cristo. Durante ese remoto periodo, las fichas no sufrieron variación. Sin embargo, hacia el año 3500 a. de C. empezaron a producirse cambios significativos en la región. Surgieron las primeras ciudades y, con ellas, transformaciones socioeconómicas a gran escala, como el aumento de la población, la especialización artesanal y el establecimiento de una auténtica producción en masa.

La necesidad de una contabilidad cada vez más compleja se hizo patente sobre el sistema de los calculi: las fichas no sólo se diversificaron en nuevas subvariedades, sino que muchas de ellas se perforaron, como claro testimonio de que fueron ensartadas a modo de registro en transacciones comerciales de cierta envergadura. Derivado del los calculi ensartados, aparecieron entonces un nuevo sistema para mejorar las garantías en lo negocios entre mercaderes. Consistía en introducir varias fichas dentro de una bola hueca de arcilla o bullae, que luego se sellaba. Sólo salían a la luz cuando se rompía la esfera. Así, un transportista se cuidaría

mucho de caer en la tentación de robar parte de los objetos durante la ruta, pues tanto las marcas exteriores de la bola como las fichas que contenía representaban la cantidad y el tipo de mercancías en ruta.

Estas medidas, sin embargo, pronto se mostraron insuficientes para el volumen de negocios que movía el templo de Uruk, sede de un auténtico imperio comercial. Y fue entonces cuando se produjo el paso trascendental que daría lugar a la escritura. Las bolsas huecas se sustituyeron por objetos planos de arcilla, más sencillos de archivar que los calculi y más sólidos que las bullae. Fue la consecuencia de un sistema de contabilidad que venía de muy lejos y en el que, desde luego, participó toda la población.

Aquel método de notación sobre tablillas utilizaba líneas rectas o curvas para expresar palabras. A veces eran dibujos naturalistas, como el de un pez que significaba “pescado”. En otras, el trazo resultaba más esquemático e incluso poseía connotaciones simbólicas, como es el caso de un triángulo invertido para escribir “mujer”. Pero también se idearon otros recursos para expresar acciones difíciles de dibujar rápidamente. Así el verbo “comer” se escribía uniendo la grafía que expresaba “boca” con la que significaba “pan”.

La necesidad de escribir nombres propios, indispensables en las transacciones comerciales, fué quizás la que condujo de modo decisivo al descubrimiento de la gran piedra angular de la escritura, el principio de fonetización: asociar palabras difíciles de expresar por escrito a signos que se les parecen por su sonido y que son fáciles de dibujar.

La trayectoria que lleva a otorgarle a un dibujo un valor de signo fonético, independiente de lo que expresa a primera vista, es muy ardua e implica un nivel de abstracción asombroso, especialmente si tenemos en cuenta que la humanidad lo realizaba por vez primera.

“Los incas edificaron megalíticas construcciones y elaboraron precisos calendarios, pero sus inscripciones nos resultan comprensibles mediante sus dibujos, sin apoyo de forma lingüística alguna. Dicho en otros términos: carecían de escritura propiamente dicha. Mesoamérica, donde despuntaron las civilizaciones maya y azteca, ofrece un sistema de memorización de dibujos que prácticamente significan lo que representan. Los aztecas, sin embargo, alcanzaron un mayor nivel y hasta utilizaban ciertos fonemas –sonidos- con los que formaba palabras. Tal vez pudieron evolucionar hacia una escritura totalmente fonética como la nuestra, pero la llegada de los conquistadores españoles truncó aquel hipotético proceso. En cualquier caso, sus ideogramas difícilmente hubiesen podido desembocar en la genial simplificación que ofrece el alfabeto.”³

Herederos de los logros del Oriente Próximo y del Egipto de los faraones, los antiguos griegos dieron el acabado final al alfabeto, una herramienta de comunicación y fijación de conocimientos fundamental y asequible. Pueden existir sociedades que, disponiendo de lenguaje propio, desconozcan la escritura; pero una civilización, con todos los elementos que la definen como tal, no puede existir sin ella. Y la propia escritura, como se pone de manifiesto en el proceso de su invención en Sumer, tampoco puede existir sin una civilización.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

Las dificultades de aprendizaje se centran en el lenguaje o se definen en función de él, es decir, pueden interpretarse como dificultades de aprendizaje lingüístico. Las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita son un caso particular o un campo específico de las dificultades de aprendizaje, en general.

Es importante buscar el origen del conocimiento del lenguaje escrito en el entorno social en general, y no en el ámbito escolar.

³Fernández, Narcis. Así nació la escritura. Revista Muy Especial No. 30. p.27

“La educación, la política, las relaciones económicas, las relaciones de producción, la participación en los medios de comunicación han cambiado muchas pautas tradicionales, a pesar de nuestra propia participación en el cambio. Ello obedece a que la mayoría de las aportaciones tecnológicas, no proceden de nuestra propia cultura sino de culturas ajenas; las importamos como instrumentos de uso, de producción o de comunicación y su diferente origen explica los cambios que están ocurriendo en las instituciones secundarias, educativas, publicitarias, económicas, de relaciones sociales, de juego erótico, de matrimonio, etc.”⁴

En tal acontecimiento, el mundo del habla, el lenguaje nos va indicando el camino hacia donde llegar al camino del habla de llevar a la luz el ser de lo existente como ser interpretado, comprendido, esclarecido. Así, como arte de la interpretación, nos lleva a la comprensión, y ésta nos reenvía al camino del habla, a las narraciones simbólicas.

“Sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente, el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir(...)los experimentos realizados sobre la adquisición del código escrito demuestran que la lectura es mucho más efectiva que la instrucción gramatical o las prácticas de escritura. (...) finalmente, muchos estudios (GROBE Y GROBE, 1977, con estudiantes de 18 y 19 años; ZEMAN, 1969, con niños de escuela elemental entre 7 y 9 años, o EVANECHK; OLLIL y ARMSTRONG, 1974, con niños de 11 y 12 años) demuestran la existencia de una correlación entre las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita. Este hecho no es sorprendente si pensamos que el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita.”⁵

El papel que juegan los conocimientos adquiridos y los aprendidos en el momento de producir un texto oral o escrito son muy diferentes. Según Krashen, los textos que producimos se basan inicialmente en el sistema adquirido. Los construimos partiendo de los conocimientos que hemos adquirido subconscientemente. En cambio, el sistema aprendido, el conjunto de conocimientos que hemos aprendido conscientemente sirve para *modificar o corregir posteriormente estos textos*.

⁴ Cueli, José. Vocación y afectos. Limusa. Noriega Editores.1996. p. 20

⁵ Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós. Comunicación. p. 73-76.

El aprendizaje está relacionado con la capacidad lingüística y, por tanto, las dificultades en el aprendizaje estarán conectadas con ella. En consecuencia, la Escuela, una de cuyas funciones es el desarrollo del aprendizaje, deberá incluir el desarrollo de la lengua como una competencia curricular básica.

La lengua, como objeto de enseñanza, puede ser abordada desde una doble perspectiva: 1) Como sistema (o estructura), integrado por otros subsistemas (fonológico, semántico, morfológico y sintáctico); 2) Como actividad del sujeto. Ambos aspectos no son independientes. En efecto, para comunicarse y expresarse (actividad), el sujeto utiliza el instrumento (el sistema), cuyo conocimiento, implícito o explícito, le es necesario.

La conducta lingüística puede analizarse en dos planos: el de la comprensión y el de la expresión. El sistema lingüístico ofrece dos modalidades de realización: oral y escrita. La intersección de estos dos ejes configura los diversos sectores del aprendizaje lingüístico (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) y las diversas habilidades (o técnicas) lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

La adquisición de la lengua debe producirse a través del uso del sistema en contextos reales, es decir, en el discurso. La composición escrita representa, en este sentido, las síntesis y el culmen del aprendizaje lingüístico, tanto en la perspectiva del sistema como del uso.⁶

Las diferencias entre lengua oral y escrita, es la dificultad más frecuente entre los estudiantes y consiste en que “escriben como hablan”. Esto significa que, al escribir, no se introducen las características propias del lenguaje escrito: puntuación, la acentuación, la sintaxis adecuada y la correcta ortografía.⁷

⁶ Mata, Francisco Salvador. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Ediciones Aljibe. P. 11.

⁷ Zacula, Frida, Elizabeth Rojas, alberto vital, Olga Rey. Lectura y Redacción de Textos. Bachillerato, 1998. Editorial Santilana. P. 14

DIFICULTADES

ORAL	ESCRITA
<ul style="list-style-type: none">▪ Se realiza <i>cara a cara</i>, deja ver la posición y el sentir de los interlocutores.▪ Es efímera y redundante. La repetición de términos no es perceptible y, por tanto, tiene menor densidad léxica, es decir, menos palabras diferentes.▪ Tiende a ser espontánea porque depende de la presencia y respuesta del interlocutor.▪ El contexto extralingüístico es más importante. Influyen en ella los factores de la situación comunicativa, incluyendo el contexto afectivo.▪ La presentación y la recepción de signos son sucesivas y rápidas.▪ El canal es fónico. Afectan al mensaje el tono, el volumen, la claridad fonética y las actitudes gestuales.▪ Generalmente se conoce al receptor, se pueden observar sus reacciones, y, por tanto, el mensaje puede ser modificado.	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Oculto ó insinúa</i> la posición y el sentir de los interlocutores.▪ Permanece en el tiempo, aunque su interpretación varíe de acuerdo con la circunstancia en la que se lee.▪ La lengua escrita no podrá reflejar a la oral.▪ El mensaje es mediato; traspasa el tiempo y el espacio; tiende a la permanencia. Salvo que se busque explícitamente, la repetición de términos se considera inconveniente.▪ Es más elaborada porque considera los diferentes receptores posibles.▪ El texto trata de ser autónomo y adquirir significado a partir de la contextualización que el autor establece como hipotética.▪ Al permanecer, el lector puede, a voluntad, volver al texto.▪ Lo afectan la ortografía, la puntuación, la sintaxis. Todo efecto que se desee lograr debe plasmarse por medio de recursos lingüísticos.

4. FUNCIONES DE LA LENGUA

La intención de comunicación se determina por alguna de las seis funciones de la lengua que predominan en un texto; éstas, a su vez, se establecen tomando en cuenta el factor de la comunicación en el cual se centra primordialmente el mensaje (hablante-mensaje-oyente; referente, contacto, código).

Un texto puede presentar varias funciones, pero la predominante es la que define su intención comunicativa.⁸

LOS TEXTOS SON:

Por su **modo discursivo**: narrativos, descriptivos y argumentativos.

Por el canal de **comunicación**:

- visual (gráfico o escrito), (icónico -imagen-).
- auditivo (sonoro o fónico).
- mixtos.

Por la **intención comunicativa**:

- científicos.
- literarios.
- periodísticos.
- de interacción

LAS FUNCIONES SON:

La intención de comunicación se determina por alguna de las seis funciones de la lengua que predominan en un texto; éstas *a su vez*, se establecen tomando en cuenta el **Factor de comunicación** en el cual se centra primordialmente el mensaje (*hablante-mensaje-oyente; referente, contacto, código*).

Referencial. Se produce cuando se desea transmitir un mensaje, cuya objetividad y claridad cumplan con el objetivo de informar. Se presenta en los postulados

⁸ Op. Cit. p. 16

científicos; también en la lengua didáctica y en el habla común, persigue el mismo fin, es decir, la comunicación directa.

Emotiva o sintomática. Se produce cuando la lengua refleja la expresión de maciones o características personales del hablante. Provee información sobre un estado de ánimo del emisor.

Apelativa. Se refleja cuando la intención del mensaje es mantener despierta la atención y mover a la acción por medio de frases que intentan convencer, que expresan invitación, orden o sugerencia. El ensayo, el mensaje publicitario y el discurso político constituyen la mejor muestra de este tipo de función. Lo son también los instructivos y las órdenes.

Fática. Se realiza cuando el emisor trata de establecer, interrumpir o reestablecer la comunicación. En este tipo de función se encuentran las conversaciones banales, cuyo objetivo no es precisamente informar, sino establecer contacto y las preguntas retóricas que “llaman” al oyente, ejemplo:
¿de acuerdo?, ¿me estas oyendo?, etc.

Poética. Resulta del empleo que hace el artista para elaborar el producto denominado literatura (en sentido restringido). La función poética hace que el mensaje se desvanezca para dar toda la fuerza de la palabra, a la forma como ésta se presenta, a través de los recursos literarios.

Metalingüística. Se presenta cuando el texto se refiere a la lengua misma. Es la reflexión y teorización sobre algún aspecto de la lengua. La clase de lectura y redacción será el ámbito en el cual predomine la función metalingüística.

5. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA INTELIGENCIA

El lenguaje es una expresión social. Certifica, en la evolución humana, el salto más importante de nuestra separación de las otras especies: el hombre es tal porque es un ser social y es un ser social porque tiene la posibilidad de relacionarse, comunicarse y expresarse a través del lenguaje oral, escrito, corporal, visual, simbólico, artístico, etc.

Este nexo lingüístico es el fundamento de las relaciones entre las personas y de su actividad intelectual, cualquiera que sea su expresión, en un determinado entorno social e histórico, que dan origen a un sistema de signos comunes que permiten a los hombres identificarse y diferenciarse entre sí. El lenguaje está asociado al desarrollo de funciones morfológicas y fisiológicas que los hacen posible, pero no lo explican.

La comunicación de la representación mental con el signo posibilita el lenguaje conceptual que da cuerpo al razonamiento y coherencia al lenguaje.

La esencia de la palabra articulada es comunicar, interrelacionar, dar sentido a las cosas, arroparnos, impulsar a niveles superiores a la humanidad.

“Para decirlo en palabras de Sassure: “La lengua no es otra cosa que un sistema de signos. Los signos se relacionan unos con otros, según determinadas reglas (coherencia, correspondencia y pertinencia) para componer textos, parlamentos, simbología, sonidos e imágenes”⁹

Para poder entender el papel que juega el alumno del Colegio de Bachilleres en su función social de la lengua escrita, se hace una revisión al pasado.

⁹ Pizarro, Francisco J. Revista Día siete No. 138. p. 28.

El bebé humano entra en el mundo del lenguaje, en efecto antes de nacer. De hecho, el lenguaje al igual que otras muchas cosas, le preexiste. Está estructurado, formulado y en uso, y será el bebé quien entre en él y no al revés. Es importante destacarlo, porque la forma en la que el lactante sea introducido en el mundo verbal dejará inevitablemente sus marcas en el desarrollo posterior.

Desde el momento mismo del nacimiento, el lactante empieza a desear, y sus deseos, para verse satisfechos, *deberán ser comunicados* a otro, a ese <otro caprichoso>, en expresión de Jacques Lacán, que desde el exterior atiende tales demandas. El lenguaje no es una *necesidad*, ni siquiera un *deseo* para el lactante. Pero gracias a que el mundo de los adultos está estructurado y regulado por él, el pequeño ser sentirá también, a su vez, la necesidad de perfeccionar su forma de comunicación para obtener resultados más satisfactorios en sus demandas de placer.

6. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

La comunicación humana tiene, por tanto, dos soportes fundamentales: por un lado, la situación de indefensión en la que el niño viene al mundo. Sin dotación instintiva suficiente, sin lenguaje heredado, está obligado a realizar unas *llamadas o demandas* para que sean satisfechos deseos y necesidades. Por otro, está la misma estructuración simbólica del mundo que recibe al niño, estructuración que consiste, primordial y básicamente, en un *intercambio de palabras –actitudes-*. El origen del deseo de comunicar es todavía objeto de polémica entre los especialistas. Françoise Dolto lo explica como la introducción de <algo espontáneo> procedente del recién nacido. La inmadurez general en la que se encuentra todavía su sistema nervioso afecta también a las partes del cerebro responsables del lenguaje.

Asimismo, el aparato fonatorio debe aún desarrollarse: la cavidad bucal es muy pequeña con respecto a la lengua, y el paladar demasiado plano. De manera casi inmediata, en el momento del nacimiento, se instaura en el ser humano el deseo de comunicar, íntimamente ligado a la afectividad, verdadero soporte del lenguaje.

El niño llega al lenguaje por un fenómeno de imitación, pero el verdadero motor que lo impulsa es el afecto que experimenta hacia aquellos a los que imita.

Lenguaje y pensamiento no pueden existir el uno sin el otro. No existen palabras sin ideas, de la misma forma que no se puede pensar sin signos. La comunicación de la representación mental con el signo posibilita el lenguaje conceptual que da cuerpo al razonamiento y coherencia al lenguajes Así, la estructura del pensamiento y el lenguajes van de la mano.

Lógica y sintaxis, finalmente, son las dos caras del razonamiento, sustentado en conceptos (palabras en movimiento) que al relacionarse con otros sugieren hipótesis (nuevas ideas).

Se puede pensar en imágenes, pero aun en este caso está presente en lenguaje como representación simbiótica o estética.

Se puede concluir que las emociones, sentimientos, experiencias, ideas, recuerdos e incluso, imaginación, navegan a través del pensamiento.

La inteligencia humana es una totalización de procesos muy complejos que constituyen la forma característica del pensamiento:

- Capacidad de razonamiento lógico.
- Capacidad de formular valoraciones y juicios.
- Capacidad de autocorrección y autocrítica.

- Capacidad de perseguir una meta, incluso a muy largo plazo, eligiendo los medios adecuados para alcanzarla.

La inteligencia constituye la forma característica del pensamiento humano, que se expresa tanto a través de las conductas conscientemente realizadas como a través de la imaginación (orden simbólico del lenguaje), los sueños (se estructuran *en* palabras, las determina, las crea y las relaciona entre sí) y las fantasías normales o patológicas.

Las palabras y las cosas mantienen unas relaciones mutuamente excluyentes: donde está la palabra la cosa deja de ser imprescindible, ya que la palabra la describe y la hace presente en la mente.

El uso de tales capacidades implica prácticamente todas las demás funciones psíquicas:

- Actividad sensorial
- Motricidad
- Aprendizaje
- Memoria a corto y largo plazo
- Lenguaje
- Motivación
- Reactivación de la experiencia pasada
- Factores genéticos
- Funcionamiento adecuado del sistema nervioso

El niño deja de ser infante al entrar en el mundo del lenguaje, y a partir de ese momento, por primera vez en su vida, su pensamiento empieza a funcionar de una manera autónoma, al margen de las cosas.¹⁰

7. EL HORIZONTE DE LA PERCEPCIÓN

Sólo nos introducimos al mundo desde una perspectiva espacio-temporal. No es posible captar la realidad sino bajo una determinada perspectiva; pero quien percibe al mundo, “mi mundo”, siempre es este cuerpo: individuo y social al mismo tiempo. Perceptor y perceptible, simultáneamente, su ser mismo es apertura (o cerrazón) a experiencias inagotables, que sólo se viven en plenitud si se logra captar esta relación, este entrelazo que me constituye como “nudo de relaciones”, no siempre conscientes o voluntarias. Más aún, de manera muchas veces inconsciente este sujeto perceptor, corpóreo, que es cada uno.

8. PROCESO DE SEPARACION E INDIVIDUACIÓN

Margaret Mahler ha descrito, con el nombre de proceso de separación/individuación, una fase del desarrollo normal del bebé que señala los orígenes de la personalidad en el niño. Los momentos lógicos y fases de este proceso no se alejan demasiado de los expuestos por Jacques Lacán y los psicoanalistas.

Hacia el cuarto o quinto mes del bebé empieza a separar, en su mente, el

¹⁰ Enciclopedia para la integración familiar. Pedagogía infantil. 1987. Editorial TELMA. México. p. 133.

<*sí mismo*> del mundo exterior. La separación física de la madre contribuye a este proceso psíquico, paralelamente al aumento de las horas de vigilia, durante las que el bebé permanece receptivo y alerta.

Durante este período, pueden presentarse sensibles diferencias entre uno y otro niño. Un desarrollo rápido de las capacidades para la locomoción puede llevar a una conciencia de separación prematura, antes de que el niño sea capaz de reforzar su experiencia de individuación. Una madre que no permite que el niño se separe físicamente de ella puede, a la inversa estar interfiriendo negativamente en el desarrollo de las capacidades motrices y psicológicas del niño.

9. LA FASE DEL ESPEJO

Con este nombre, Jacques Lacan¹¹ describe un momento del desarrollo del psiquismo infantil que se erige como *modelo de las relaciones del sujeto con la realidad*.

Lo que percibo en la estructura de mi propia conciencia encarnada en este cuerpo, y de este cuerpo entrelazado en su mundo: *ser-con-otros*.

El niño, en un punto teórico situado entre los seis y los dieciocho meses, contempla su imagen en el espejo bajo la mirada del adulto. El adulto, a quien dirige su mirada después de haberse contemplado, confirma: <Tú eres ése>.

El resultado es la *identificación* del niño, por vez primera, a la imagen que ve en el espejo, gracias a la intervención de otro. Desde el punto de vista de la estructuración psíquica, la cosa es más compleja de lo que pudiera parecer. En efecto, la identificación a la imagen no es más que una *ilusión*, una ilusión óptica

¹¹ Op. Cit. p. 162.

que, sin embargo, se instala permanentemente en el sujeto. Éste queda *dividido* entre una *pérdida real*, a saber, el cuerpo mismo, los objetos, las cosas en sí mismas, y una *realidad imaginaria* que ocupa el lugar de lo perdido, la *ilusión unificadora de la imagen especular*. El niño contempla su imagen en el espejo bajo la mirada del adulto, y ante la presencia de un <otro> la identifica por primera vez. Posteriormente, gracias al lenguaje, podrá referirse a esta imagen, en la que se reconoce, como <YO>.

Cada uno de nosotros, al ir llegando a ser pensadores críticos, al vivir la experiencia de ser-cuerpo, de *ser-en-el mundo*, no sólo “se encuentra bien en la práctica de la interrogación”, sino que es, él mismo.

El acceso al orden simbólico, al que el niño accede a través del lenguaje, constituye el último factor que interviene en la estructuración de su personalidad.

10. LA HERMENEUTICA DE LA VIDA COTIDIANA

Comprendida durante largos siglos como exégesis, traducción o interpretación de textos sagrados, fundamentalmente de herencia judeo-cristiana, sólo recientemente ha sido aplicada a otro tipo de textos: literarios, sobre todo. Como bien lo ha hecho notar Paul Ricoeur – y antes que él Martín Heidegger- el problema fundamental de la hermenéutica es el de la comprensión. En realidad, una lectura atenta de lo escrito hasta este punto manifiesta el esfuerzo por interpretar –desde una perspectiva existencial- tanto al mundo vivido, como al ser-en-el-mundo que está abierto al otro, al mismo mundo, a la historia universal y a la propia, así como al propio cuerpo.

Este mundo vivido, experimentado cotidianamente, es el “texto” que debemos tratar de descifrar, a fin de encontrar camino a la liberación.

En efecto, únicamente *existo* al comprender, al comprenderme en otro, descubriendo mi proceso de “ir-siendo” en la Existencia. Sin un tú –individual y colectivo al mismo tiempo-, al cual referirme, no puedo comprender al yo, pues yo soy siempre el tú de otro yo, como el tú, a su vez, es también tú de otro yo, y así indefinidamente, en sucesión ininterrumpida de relaciones que nos configuran como cuerpo social, como Carne del mundo. Por este motivo, sin la comprensión de este vínculo yo-tú es imposible captar las múltiples interpretaciones que otorgo al “nosotros”, en donde el yo se incluye para formar una unidad de dos o más individualidades.¹²

Aprender a producir textos escritos debe verse por la escuela en toda su magnitud y utilidad y no considerarse como mera asignatura académica. La historia de la escritura la han visto algunos investigadores y plantean que los dibujos representativos pudieron evolucionar a pictogramas, ideogramas y finalmente a silabarios. Pero no todos están de acuerdo con esta teoría y, afirman que la verdadera escritura es diferente a la pintura, porque usa un reducido número de signos convencionales y los relaciona con las formas lingüísticas, no con las ideas, por eso una misma representación mental no se reproduce igual en las diferentes lenguas. Algunos psicólogos que sostienen la teoría de que la escritura y los dibujos provienen de los garabatos, ven entre éstos y el dibujo una relación directa, pero a la escritura como derivación particular, relacionada con la actividad de los adultos.

Sin embargo, parece haber consenso en que desde que el niño ve a su alrededor símbolos escritos, en un medio culturizado, comienza a encontrarles significado y

¹² Michel, Guillermo. Entre Lazos. Hermenéutica existencial y liberación. UAM. Xochimilco. Editorial Porrúa. 2001. p. 91.

hace inferencias que comienzan a acercarlo al código alfabético, pero la aspiración de la escuela es que los estudiantes puedan alcanzar altos niveles de comprensión lectora y puedan expresarse por escrito con coherencia y lógica, de forma que lo escrito posea alguna idea con sentido y les permita desarrollar su creatividad al elaborar textos propios. Lo referido al resto de las habilidades de comunicación no recibía mayor tratamiento y no se tenía conciencia de que las habilidades lingüísticas contribuyen decisivamente al desarrollo de la percepción, la creatividad y el razonamiento lógico. La visión del aprendizaje de la lengua escrita que lo reduce a sus aspectos mecánicos ignora un hecho básico e importante: este aprendizaje no se produce con el sujeto aislado, se da interactuando con otros, lo que implica aprender a participar en aquellas actividades o eventos donde la escritura se utiliza.

Aprendemos las costumbres lingüísticas y recursos comunicativos de las personas que nos rodean, lo cual da lugar a cambios en nuestras formas de comunicación, es un proceso hacia la persona, interno y también hacia el mundo externo. – *subjetividad como forma de construcción de la realidad del mundo que es en construcción* -.

A través de la experiencia nos vamos dando cuenta de lo que significa la escritura y lo que podemos lograr con ella, aprendemos a producir e interpretar la escritura que se encuentra en nuestro entorno y aportamos, a la vez, nuestros conocimientos a nuestras producciones e interpretaciones de los textos.

Al escribir se puede pensar y revisar, precisar los conceptos, organizar las ideas y desarrollar nuevas ideas, así como encontrar nuevos significados en los textos; esto contribuye al desarrollo del pensamiento y a estimular la actividad cognoscitiva. Puesto que en la comunicación escrita intervienen tanto elementos cognitivos como lingüísticos, los maestros deben tomarlos en cuenta en el proceso educativo. No se puede organizar la docencia ni las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la

lengua escrita, si se desconoce el proceso de la actividad cognoscitiva de los alumnos según sus edades y el contexto socio cultural en el que se han desarrollado; tampoco pueden desconocerse, para una buena enseñanza las características de la lengua que se enseña. Son importantes, además, los conocimientos lingüísticos generales que permiten al maestro tener una cultura general de las lenguas y su funcionamiento.

11. PODER HACER

Para esta actividad el alumno tiene que tener en cuenta, además de los referentes de conocimiento generales que posee en su memoria, los referidos a aspectos lingüísticos: ortográficos, semánticos, morfológicos y de organización de los diferentes tipos de texto original y personal.

La mayoría de los autores coinciden en la idea de que para producir un texto es esencial tener un propósito determinado, y sobre éste tomar las decisiones convenientes. El problema no es sencillo, porque hay que considerar no sólo el tópico sobre el que tratará, sino también los lectores a quienes se dirige el texto, así como el tipo de texto que se seleccionará. Se trata de qué, cómo, para quién, para qué y por qué del texto que se escribe.

Durante el proceso de redacción se debe tomar en cuenta en la composición de textos lo que muchos consideran como aspectos estructurales y que tienen que ver con la planificación del escrito, la realización del mismo y su revisión, lo que se refiere al dominio del contenido; estos tres procesos no se dan automatizados, pues se pueden dar por partes del texto, simultáneamente a la textualización o de forma cíclica. En el proceso de planificación, el escritor genera ideas y organiza su plan de

escritura, además selecciona la estructura, la utiliza de acuerdo con sus propósitos y posibles lectores.

Durante la textualización se hace uso de los recursos lingüísticos para que las ideas puedan desarrollarse de manera comprensible. La revisión incluye la lectura del texto y las correcciones que permitan la claridad y mejor comprensión del escrito. Durante el proceso de redacción se debe tener en cuenta el dominio del contenido, el vocabulario del texto, la situación retórica, la ortografía, la sintaxis y la morfología, así como la coherencia y cohesión. Para esto se requiere, en ocasiones, la consulta de diccionarios de textos informativos, el apoyo de especialistas en el tema.

“Si la adquisición del código escrito sucede de la misma manera que la de una segunda lengua, sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir.”¹³

12. TRASCENDENCIA

La aspiración de la escuela es que los estudiantes puedan alcanzar altos niveles de comprensión lectora y puedan expresarse por escrito con coherencia y lógica, de forma que lo escrito posea alguna idea con sentido y les permita desarrollar su creatividad al elaborar textos propios. *El encuentro con el mundo lo obliga a dejar de ser lo que es. (Trascendencia, cuando se queda en los otros).*

13. SISTEMA LINGÜÍSTICO ORAL Y ESCRITO.

La lengua, como objeto de enseñanza, puede ser abordada desde una doble perspectiva: 1) Como sistema (o estructura), integrado por otros subsistemas

¹³ Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós. 1999. p. 76.

(fonológico, semántico, morfológico y sintáctico); 2) Como actividad del sujeto. Ambos aspectos no son independientes.

En efecto, para comunicarse y expresarse (actividad), el sujeto utiliza el instrumento (el sistema), cuyo conocimiento, implícito o explícito, le es necesario.

La conducta lingüística puede analizarse en dos planos: el de la comprensión y el de la expresión. El sistema lingüístico ofrece dos modalidades de realización: oral y escrita. La intersección de estos dos ejes configura los diversos sectores del aprendizaje lingüístico (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) y las diversas habilidades (o técnicas) lingüísticas: **hablar, escuchar, leer y escribir**.

La práctica lingüística observará siempre una dualidad. El alumno será alternadamente, paciente y agente, pasivo y activo. En el caso de la lengua deberá oír, oír, oír, y hablar, hablar, hablar. Para perfeccionarse en el empleo del idioma, tendrá que leer, leer, leer, y escribir, escribir, escribir. Ahora que es incuestionable que estas cuatro actividades guardan entre sí una perfecta interdependencia y correlatividad y fácilmente pueden formar un conjunto cohesionado de práctica y estudio.¹⁴

La escuela no va, entonces a enseñar al niño a hablar y a expresarse, que ya lo sabe hacer. Debe fincar sus objetivos lingüísticos específicos en el perfeccionamiento del lenguaje que el niño ya ha adquirido y en el aumento del dominio de los instrumentos de expresión y comunicación.

El medio que consideramos mejor –quizá único- para obtener tal finalidad es el empleo constante de la lengua y el idioma. Así como el niño aprende a andar andando, y mientras más anda camina mejor, también ha aprendido a hablar

¹⁴ Vizcaino, Pérez. Nota para un curso de Didáctica del Lenguaje. Editorial Patria. 1968. p. 40.

oyendo y hablando. Y a medida que aumenta su pequeño acervo de palabras y el uso que hace de ellas, mejora paulatinamente su expresión.

Aprenderá a escribir escribiendo y cuanto más escriba aumentará el dominio sobre los secretos de la escritura. Esto es ley universal y rige todas las actividades humanas, de la índole que sea. El peluquero, el carpintero, el pintor, el escultor, el músico, el chofer, el mecanógrafo, el investigador, aprenden a realizar sus actividades propias en el taller mismo de la ejercitación y su perfeccionamiento en ellas es directamente proporcional a la calidad y a la cantidad de los ejercicios efectuados.

Surge el concepto de Taller de Lectura y Redacción, enfoque y orientación con el fin de lograr la coherencia entre los principios, los fines y los medios educativos que caracterizan la propuesta curricular de educación media superior en el Colegio de bachilleres.

“En 1973 se decide la creación del Colegio de Bachilleres, la ANUIES ENTREGA A La Presidencia de la República los resultados del Estudio sobre la demanda de educación de Nivel Medio Superior y de Nivel Superior en el país y proposiciones para su solución(...)señalaba que una manera de atender los problemas de demanda y contribuir, a la vez, al fortalecimiento de las instituciones existentes.”¹⁵

La escuela mexicana debe partir del lenguaje real de sus alumnos para enriquecerlo en todos sentidos –en vocabulario, en sintaxis, en calidad emotiva- sin exigirles nunca el empleo de un lenguaje que no poseen y sin dejar de pensar que el enriquecimiento ha de ser siempre en vocablos, giros, locuciones, construcción, morfología, propios de la edad y los intereses de los niños y adolescentes que reciben la influencia de la educación.

Hablamos y escribimos mediante el uso de ese acervo lingüístico que hemos recibido de nuestros padres y de nuestro medio y al que hemos adaptado los

¹⁵ Colegio de bachilleres. Gaceta Año XXIII. IV Época. Febrero 17 de 2003. Núm. 479. p. 22.

ajustes personales que nuestra individualidad y nuestras necesidades han ordenado. Las comunidades lingüísticas emplean también ese caudal heredado que en el uso se modifica y cambia constantemente.

El lenguaje como la vida, no sigue un desarrollo brusco, anárquico, incoherente. (El hombre crece a saltos, se dice; pero aun dentro de esa irregularidad se presenta una clara y definida normalidad). Cada paso nuevo que se da tiene su base firme en los que se han producido anteriormente; cada palabra reciente, cada significado novedoso, se asientan en la plataforma amplia del lenguaje establecido para ir conformando, así, el bloque colectivo de expresión lingüística.

“El progreso tecnológico, en particular la aparición de la computadora y con ella el mensaje electrónico obligan a replantear la enseñanza de la lectura y la escritura porque su simple existencia producen una importante transformación en cuanto a la actitud de lectores y escritores frente a las nuevas formas de leer y escribir y esto exige otra manera de enfrentar el aprendizaje.”¹⁶

En el estudio de la expresión escrita se dan cita varias disciplinas científicas, en perspectiva interdisciplinar: Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Glotodidáctica. Cada una desde su peculiar enfoque aporta datos y respuestas sobre el qué, cómo, cuándo y dónde de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

14. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La importancia del estudio de las dificultades en la escritura deriva de la consideración de ésta como una actividad compleja, que implica el conocimiento del sujeto, sus habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos.

¹⁶ Molina, Mónica. II Congreso Interamericano de editores. 1977. Emilia Ferreriro “Está cambiando el modo de conducirnos frente a la lengua escrita”. Mayo de 1999.

La importancia de las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita se percibe en tres aspectos generales:

- Afectan a una gran cantidad de alumnos.
- Se diferencian de otras dificultades en el aprendizaje.
- Su importancia varía en función del tipo de disfunción y de la etapa educativa.

En el primer aspecto, baste observar los porcentajes señalados por diversos autores, que coinciden en señalar la extensión y gravedad del problema, aunque discrepen en las cifras concretas, dada la diversidad de criterios para establecer las categorías de dificultades. De hecho, los problemas en la escritura pueden afectar a todos los alumnos, no sólo a los denominados alumnos con dificultades de aprendizaje. En efecto, los alumnos varían dentro de un en su capacidad global de escritura y en cada uno de sus componentes.

“Desde hace más o menos quince años, los estudios sobre la redacción están descubriendo el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos.(...)El conjunto de estrategias se dividen en tres partes: estrategia de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios, constituye propiamente el buen proceso de composición.”¹⁷

Los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc. dominan estas micro habilidades; aprendieron a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito.

¹⁷ Cassany, Daniel. Decribir el escribir. Paidós. 1999. p. 102.

En la etapa de la Educación Secundaria se detectan con mayor intensidad los problemas en la composición escrita, dadas las mayores exigencias del currículum en este campo durante esta etapa. A pesar de su carácter evolutivo, las dificultades pueden prolongarse durante mucho tiempo, hasta la edad adulta.¹⁸

*“En general, el latinoamericano alfabetizado puede leer y escribir, pero no sabe manifestar sus pensamientos por escrito. Esta es la razón fundamental por la cual se han acumulado, por más de 40 o 50 años, los estudiantes universitarios que completan sus carreras pero que no se titulan (...) los que crearon el sistema no tomaron en cuenta la necesidad de reforzar, desde la enseñanza básica hasta la preparatoria, la escritura. Esta es la causa de por qué en las universidades públicas de México existe un déficit de aproximadamente 80 por ciento en titulación”.*¹⁹

La integración de la teoría y la investigación en este campo ha permitido establecer algunas conclusiones generales.

1. La habilidad de escribir es multidimensional, de base lingüística y de carácter evolutivo.
2. Las dificultades en la expresión escrita no aparecen aisladas de otras dimensiones lingüísticas o áreas de desarrollo psicológico.

La analogía entre dificultades en la escritura y en la lectura posiblemente deriva de raíces comunes de tipo cognitivo y lingüístico.

3. Hay un cambio de perspectiva en el análisis de las dificultades en la expresión escrita: de un enfoque descriptivo (centrado en el producto) se ha derivado a un enfoque explicativo (centrado en el proceso) las

¹⁸ Mata, Francisco Salvador. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Editorial Aljibe. 1997. p. 130.

¹⁹ Lira, Carmen, Dirección General. La Jornada. “La comunicación escrita en México”. 9 de julio de 2001. Núm. 184.

dificultades de aprendizaje en la expresión escrita pueden y deben prevenirse, para lo cual es necesario identificarlas e iniciar la intervención lo más pronto posible. Además, es necesario mejorar las habilidades de la escritura en todos los alumnos.

Es importante describir la diferencia entre escritura y composición. La primera es objeto de estudio de la “lectoescritura” en los primeros años de la educación básica; la segunda, es un proceso mediante el cuál se establece una lógica representativa entre el pensamiento del sujeto y su expresión. Está determinada por la concepción del mundo (referentes conocidos), organización del pensamiento (estructura lógica) y creencias acerca de “lo sabido”.

Las dificultades pueden tener origen diverso. Pueden surgir del sujeto mismo (como una incapacidad para aprender, asociada a otros factores o causada por alteraciones en otras capacidades) o del contexto en el que se produce el aprendizaje (exigencias del currículum). De acuerdo con ello, se puede señalar dos tipos de enfoques en la investigación: 1) individual; 2) contextual.

15. DIFICULTADES EN LA ESCRITURA: EL ESCRITOR INEFICIENTE.

La mayor parte de los conocimientos actuales sobre las dificultades en la escritura provienen del análisis del producto.

En perspectiva lingüística, el análisis textual aborda la (textualización) en dos niveles: a) macroestructural (organización del texto, en función de esquemas textuales o superestructurales); b) microestructural (estructuras oracionales). Este sentido actual del término “gramática”.²⁰

²⁰ Mata, Francisco Salvador. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. P. 130.

En perspectiva psicológica, escribir es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas:

1. Planificación, en función del contexto, de los contenidos (mensaje) y del tipo de discurso; conocimiento de la intención y de la búsqueda de respuesta.
2. Textualización: sucesión de enunciados cohesionados, en función de factores contextuales, mediante oraciones gramaticalmente aceptables.
3. Revisión para diagnosticar y solucionar problemas, surgidos en las operaciones anteriores. En este proceso se incluye el texto.

Estas dos perspectivas justifican la diferenciación temática en dos bloques: la composición y el texto (como proceso y como producto).

Las dificultades en el desarrollo y aprendizaje lingüístico no sólo se relacionan con el aprendizaje escolar sino que constituyen su núcleo fundamental, en el “rendimiento académico”, término para designar el resultado positivo del aprendizaje, cuyo reverso es el fracaso escolar.

Comprender un texto consiste en buscar en los diccionarios el significado de las palabras que se desconocen. Un ejercicio constante de la lectura y la continua búsqueda de términos ayudarán a adquirir un vocabulario cada vez más rico, tanto para comprender como para expresarse (el conocimiento del léxico).

Resulta de gran utilidad el conocimiento de las principales raíces y morfemas de origen griego y latino más frecuentes en el uso de terminología científica.

“La lengua es un sistema cuya organización depende de la manera en que se conformen y relacionen los signos; por esta razón se estudia la lengua desde los aspectos de formación y relación en varios niveles. El primer nivel de organización se aplica a los sonidos y grafías, de su estudio se encarga la fonética y fonología. Del segundo y tercer nivel se ocupa la morfosintaxis. La morfología estudia las formas de las palabras; la sintaxis, la

organización entre ellas para conformar construcciones. El cuarto nivel lo constituye el estudio de los significados y de ello se encarga la semántica.²¹

El enfoque más tradicional se ha centrado en la composición como un producto, analizándolo en perspectiva lingüística, describiendo sus características formales y estructurales.

El enfoque ecológico aboga por un cambio en la enseñanza que establezca un ambiente de apoyo, en el que se considere al alumno como escritor, lo motive a asumir riesgos y lo comprometa en la construcción de significados.

En este enfoque se distinguen dos perspectivas de análisis:

<u>MICRO-ESTRUCTURAL</u>	<u>MACRO-ESTRUCTURAL</u>
Analiza los aspectos formales del texto, considerando como símbolo escrito: ortografía, formación de signos (letras, palabras), emergencia de mensajes escritos.	Analiza la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como relación de significados en un texto.

Varios aspectos se han analizado en el aprendizaje de la estructura textual: a) carácter evolutivo; b) influencia del medio social; C) relación con el lenguaje oral; d) efecto de la enseñanza; e) actitudes de los alumnos ante los diversos tipos de textos.

El enfoque de orientación cognitiva, que recibe la aportación de varias ciencias, ofrece el único paradigma capaz de investigar los complejos procesos mentales implicados en la composición. El proceso de la composición es analizado desde los diversos enfoques cognitivos: resolución de problemas, procesos discursivos, cognición social, metacognición, autorregulación, toma de conciencia. Este concibe

²¹ Zacauala, Frida, Elizabeth Roja. Alberto vital, Olga Rey, Editorial Santillana. P. 174.

la composición como un proceso esencialmente cognitivo, aunque matizado o condicionado por otros procesos (emocionales, y motivacionales).

Como alternativa al enfoque cognitivo, el enfoque contextual o ecológico analiza la composición, en perspectiva etnográfica, como un proceso, condicionado por el contexto en el que se desarrolla, especialmente la escuela, como también la familia, la computadora, los libros.

En la conceptualización del contexto se incluyen programas, profesores, actividades, espacios físicos y relaciones interpersonales. Pero no sólo se analizan los factores referidos al aula sino también los de fuera de ella (como, por ejemplo, la experiencia que el alumno tiene de la escritura, adquirida en su medio familiar).

El análisis de esta perspectiva incluye indirectamente los procesos de planificación y revisión. El texto constituye un nivel de análisis que trasciende, aunque incluyéndolo, el nivel oracional. Se trata, en definitiva, del discurso escrito como plasmación objetiva de la expresión escrita del sujeto.

*ASPECTOS (dimensiones) ANALIZABLES EN LA COMPOSICION ESCRITA
(PROCESOS Y PRODUCTO O TEXTO)*

Procesos en la composición

- 1.1 Planificación
- 1.2 Transcripción
- 1.3 Revisión

Habilidades cognitivas del alumno

- 2.1 Conocimiento del proceso (Concepto de la escritura)
- 2.2 Conocimiento de la estructura textual
- 2.3 Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación
- 2.4 Actitud ante la escritura

3. Estructura discursiva del texto

- 3.1 Elementos estructurales (Gramática textual)

- 3.2 Mecanismos de cohesión

4. Forma textual (Gramática)

- 4.1 Complejidad sintáctica

- 4.2 Selección léxica

- 4.3 Grafía y ortografía

Dado que el proceso de composición es multidimensional, por cuanto en él están implicados diversos factores, no todos los alumnos tendrán dificultades en todos los aspectos. Por ejemplo, un alumno puede tener el conocimiento de lo que debe

hacer, pero no lo pone en funcionamiento. Su dificultad está en la motivación, no en el conocimiento.

*“...los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas microhabilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel a medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito (...) el código escrito y el oral a menudo se interrelacionan creando situaciones de comunicación mixtas. A veces escribimos textos que serán escuchados (conferencias, discursos) y también hacemos intervenciones que serán leídas posteriormente (entrevistas grabadas y transcritas más tarde)”.*²²

16. LA SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es de vital importancia en la vida de todo estudiante y el funcionamiento de cada uno de sus elementos constituirá un modelo básico.

La competencia en las habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– depende del desarrollo cognitivo y social.

Los elementos que constituyen un modelo básico son:

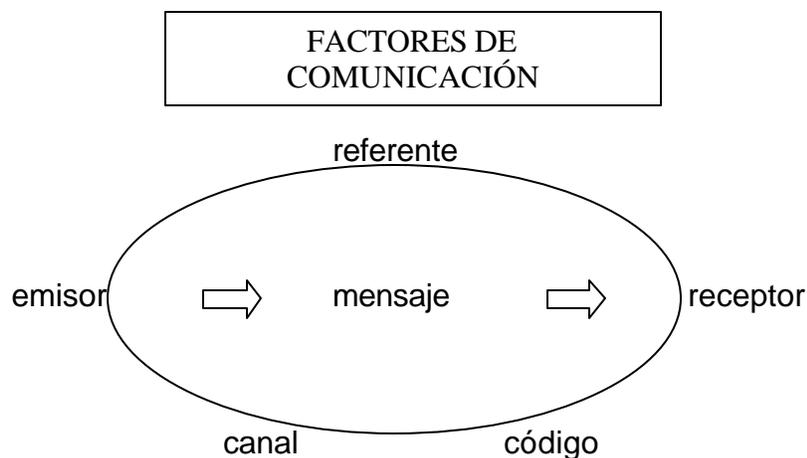
- Los interlocutores: hablante y oyente.
- EL mensaje, cifrado en un código: la lengua.
- El canal por el que se transmite (oralidad y escritura).

Los fenómenos de orden fonológico, morfológico, sintáctico y semántico que permiten que los textos produzcan especiales efectos en el receptor. Darse cuenta del impacto que determinado texto o discurso produce en quienes lo reciben se debe a características de índole lingüística que se encuentran presentes en ese producto de la enunciación o comunicación: **el texto**.²³

²² Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós 1999. p 102.

²³ Zacauala, Frida. Elizabeth Rojas, Alberto vital, Olga Rey. Op. Cit. 1998. p. 12.

El estudio de la lengua desde un **enfoque comunicativo** implica considerar que todo mensaje se sitúa dentro de una **situación de comunicación** en la que existe un **emisor** con una intención, al cual se le llama también hablante o enunciador, **un mensaje**, un **receptor** (oyente o enunciatario), un referente, es decir, el tema de lo que habla, un **canal de comunicación** (la escritura, la imagen, el sonido) y un **código** de expresión (la lengua, el canto, la pintura, la fotografía).



En cada situación de comunicación (una clase, una plática, un programa de televisión, etc.) pueden existir **intenciones comunicativas** (proporcionar u obtener información) diferentes por parte del emisor y del receptor; cuando estas no armonizan, no se produce la comunicación.

Para comprender hasta qué punto el emisor de un mensaje está dejando impresa su opinión de lo que comunica, existen ciertas huellas o indicios, a los cuales se les denomina: **MODALIZADORES**.²⁴

²⁴ Op. Cit. p. 28.

MODALIZADORES DIRECTOS	MODALIZADOR INDIRECTO
<p>Se reconocen en el uso de pronombres (yo, tu, él, etcétera) y el tipo de verbo (de estado –es, está, se compone-, de juicio –pensar, juzgar-, de acción –correr, comprar).</p>	<p>Se reconoce por el tipo de vocabulario -denotativo o connotativo-, sintaxis – aseveración, negación-, el modo usado en el texto o discurso –imperativo-, el tipo de adjetivación y de locuciones adverbiales usadas. (logra un efecto de sentido).</p>

Según el tipo de lector (familiar o desconocido, individual o colectivo, etc.) el escrito es más coloquial o más formal (utiliza el tratamiento de tú o el de usted); según el tipo de texto (descripciones, narraciones, argumentaciones, predicciones, etc.) el escrito tiene una u otra estructura, contiene un determinado tipo de información y utiliza recursos lingüísticos específicos (en la descripción: adjetivos, tiempos verbales imperfectivos, etc.); según sea más general o más especializado el tema sobre el que se escribe, contendrá más léxico específico o no.

La importancia del tema, desde la perspectiva didáctica, deriva de dos consideraciones fundamentales:

La crisis actual en el dominio de la lengua escrita, como un sector especialmente deficiente en el ámbito general de las deficiencias en el uso funcional del lenguaje.

La creciente demanda de instrucción en este campo: cada vez más personas sienten la necesidad de comunicarse por escrito con otras personas, de cuyo medio se sienten dependientes.

*“Respecto a la enseñanza, algunos datos parecen evidentes: 1 Muchos profesores, desde la Enseñanza Primaria hasta la Universidad, no están preparados para enseñar a escribir; 2 En la Escuela no se ejercita suficientemente la composición; 3 Muchos de los ejercicios de composición están escasamente motivados y no persiguen el desarrollo de habilidades compositivas del alto nivel. (...) Es necesario incrementar el interés y la competencia de los profesores y dotarlos de las mejores técnicas de enseñanza”.*²⁵

La enseñanza de la composición incluye la enseñanza de los procesos y la enseñanza de las formas textuales (gramática). El problema radica en establecer una secuencia gradual de la enseñanza, en función del desarrollo cognitivo y lingüístico del sujeto.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse al *inicio* (preinstruccionales), durante (construccionales) al término (posinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional. La intención de comunicación se determina por alguna de las seis funciones de la lengua que predominan en un texto (referencial, emotiva, apelativa, fática, poética y metalingüística); tomando en cuenta el ipso de la comunicación en el cual se centra primordialmente el mensaje (hablante-mensaje-oyente; referente, contacto, código).

Señalar explícitamente a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que éstos abarcan y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.²⁶

El tema de la enseñanza gramatical resulta polémico y de una gran actualidad. En varios países se vuelve hoy a la enseñanza formal de la gramática, inclusive en la educación básica, y se realizan investigaciones para validar la experiencia. El

²⁵ Mata Francisco Salvador. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Editorial aljibe. P. 38.

²⁶ Díaz Barriga, arceo frida. Gerardo Hernández rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc.- Graw Hill. 2002. p. 314.

diseño Curricular para la Educación Primaria mantiene una posición ambigua sobre este tema.

“el uso de la lengua es el componente principal del proceso de adquisición del código escrito, frente a la gramática que ocuparía un papel secundario. Teniendo en cuenta que solamente el uso escrito contiene todos los conocimientos necesarios para escribir, es lógico que sólo éste garantice una adquisición completa y efectiva. (...)para la enseñanza podría ser peligroso que ocupara un lugar central en los programas, puesto que podría limitar la presencia del uso y con ello obstruir un proceso de adquisición natural”²⁷

Lo dicho no significa poner la gramática en el centro del currículo lingüístico. El aprendizaje de la gramática representa sólo una fase en el desarrollo lingüístico; de ningún modo puede adquirir rango de fin en sí mismo.

“Infinidad de controversias, multitud de rectificaciones y malos entendimientos se han venido sucediendo continuamente. No es raro que los escolares mexicanos se topen en la secundaria con que se niega lo que sus maestros de primaria les han dado como bueno, para en la preparatoria o en la profesional hallar que no existe una pauta respetable y respetada que marque la senda a seguir en cuestiones de lenguaje, pues a la que se tiene por tal –Gramática de la Real Academia- es anacrónica y, muchas ocasiones, absurda.”²⁸

²⁷ Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós. 1999. p. 84.

²⁸ Vizcaino, Pérez José Angel. Didáctica del Lenguaje. Editorial Patria. 1968. p. 45.

El lenguaje que usen los estudiantes en nuestras escuelas debe estar íntima e indisolublemente ligado a sus intereses vitales. Como éstos son perfectamente conocidos, pues la psicología y la pedagogía los han estudiado, definido y difundido ampliamente, fácil será derivar de ellos los intereses lingüísticos de la tercera infancia, de la adolescencia y de la juventud.

*“Todos los escolapios son subyugados por la afición a emplear claves y sistemas secretos de comunicación entre ellos. (...) Ese intenso poder de inescrutabilidad, imponente e inefable, lleva a los niños y jóvenes a ver en la **palabra** la manifestación de una fuerza extrahumana imponderable y hermosa, atrayente y respetable. Y la magia del lenguaje la trasplantan a sus composiciones escritas y habladas. La satisfacción de la posesión íntima y única de una manera de expresión, que sólo unos cuantos disfrutan y que los superiores, encierra un cúmulo incalculable de posibilidades amenas e interesantes de enseñanza y ejercicio lingüísticos”²⁹*

El análisis del proceso de contextualización puede acotarse dentro de límites muy distintos y, así, se habla hoy de contexto personal, familiar, social e incluso internacional.

Tomando en cuenta lo anterior nos sirve de referente para tener una perspectiva general de las variables que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura, de los aspectos que van determinando el desarrollo de habilidades para la comunicación escrita lo cual nos permitirá considerarlo como marco orientador en la evaluación de la prueba protocolo propuesta en la presente investigación aplicada en el Colegio de Bachilleres revisada en el Capítulo IV Modelo de Evaluación.

²⁹ Op. Cit. p. 46.

IV

MODELO DE EVALUACIÓN

En el presente capítulo se muestra el resultado de la prueba protocolo con la finalidad de conocer cuál es la capacidad de comunicación escrita promedio de los alumnos del Colegio de Bachilleres, analizar las consecuencias didácticas que integran las actividades de escritura y actividades específicas sobre contenidos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la evaluación formativa saber en que medida contribuyen cada uno de los factores mencionados en la presente investigación y para finalizar se dan las conclusiones y recomendaciones de acciones que puedan contribuir a elevar la capacidad de comunicación escrita y superar las limitaciones del estudiante.

1. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La presente investigación consistió en la aplicación de: (Cuadro 1)

Prueba-Protocolo de Lengua.

Consigna (Cómo piensas y aprendes)

Consigna (Autoconcepto-autoestima, motivación de logro)

Los instrumentos mencionados se aplicaron a un total de 240 alumnos, los grupos fueron seleccionados al azar, dos grupos de primer semestre, dos de segundo semestre y dos de tercer semestre. Dichos instrumentos fueron aplicados a uno de los planteles del Colegio de Bachilleres, todas las pruebas fueron aplicadas por la suscrita con el fin de conocer y obtener el “perfil de pensamiento estratégico” en el que se muestra intuitiva y pormenorizadamente la secuencia completa de los pasos fundamentales dados por el alumno a lo largo del desarrollo de su proceso de aprender o, lo que es lo mismo, las estrategias mediante las cuales intenta alcanzar el dominio de lo que aprende desglosando dicho proceso en subobjetivos parciales: cómo interpreta y planifica la actividad, cómo se representa internamente la información con que se enfrenta, cómo relaciona los datos que procesa, etc.

La utilización de la ESEAC como nuevo instrumento de evaluación permitió asignar a los alumnos a subgrupos (“cluters”) que guardan entre sí un alto nivel de afinidad en pensamiento estratégico, entendido éste como síntesis del dominio conjuntamente en las ocho estrategias integrantes de nuestra escala. La obtención de perfiles agrupados o “cluters” sirvieron, a su vez, para responder a las específicas necesidades de intervención y de apoyo psicopedagógico.

Para facilitar la localización de alumnos que cubrieran los requisitos indicados en la Escala ESEAC de investigación, se trabajó en horarios de clase normal en sesiones de dos horas por grupo. De manera complementaria y de acuerdo a la prueba del alumno se mantuvo una corta entrevista para clarificar algunas cuestiones a través de su respuesta oral.

Una vez recabada la información necesaria, se procedió al análisis de los datos.

2. ANÁLISIS Y SÍNTESIS

- Determinar la confiabilidad de la escala ESEAC “Perfiles de aprendizaje estratégico”. Prueba-protocolo de Lengua.
- Consigna (Cómo piensas y aprendes).
- Consigna (Autoconcepto -autoestima, motivación de logro).

La muestra de “perfiles” en los gráficos está en función a la similitud entre distintos perfiles, los “cluters” –término inglés que significa grupos- Entendido así, los “cluters” equivalen a los agrupamientos resultantes de formar bloques de alumnos que responden a perfiles semejantes en su proceso de aprender, los perfiles proporcionan una imagen por grupos del conjunto de alumnos que integran su clase y, paralelamente, facilitan concretar el paquete de atenciones pedagógicas más apropiadas a las peculiaridades necesidades de cada grupo. El perfil equivale a la radiografía del proceso de aprender del alumno en relación con cada uno de los subprocesos o metas parciales correspondientes a sus estrategias. El significado y uso de perfiles, por lo demás, no es nada nuevo en el campo de la evaluación o medición psicológica, *el perfil de su pensamiento estratégico*.

(Cuadro 2).

3. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La lectura de este Gráfico de “Perfiles de pensamiento estratégico” de las 7 Dimensiones nos muestra que las puntuaciones de los “cluters” se sitúan por encima de las **puntuaciones bajas** de las ocho estrategias de la muestra general.

(Cuadro 3a)

DIMENSIÓN IV: Organización, el alumno comete variedad de errores graves en la tarea que realiza, relacionados con las VARS. 10^a. a la 14^a.; en un 51% de alumnos de la totalidad.

VAR 10^a. Uso de presupuestos falsos o descontextualizados

VAR.11^a. Datos falsos.

VAR.12^a.Falsa generalización.

VAR.13^a. Falsas deducción / inducción.

VAR.14^a. Lapsus en conductas rutinarias.

- **DIMENSIÓN V: Nivel de Abstracción**, El alumno trata de manera sistemática los contenidos de la tarea con que se enfrenta limitándose básicamente a enumerar o mencionar algunos datos o contenidos de la misma de modo anecdótico y sin criterio lógico manifiesto; se comporta como un “repetidor” asistemático y parcial de la información que se le presenta en un 56 % de la totalidad de alumnos.
- **DIMENSIÓN VI: Conciencia cognitiva o metaconocimiento**. El alumno no sabe apenas explicar lo que ha hecho tanto para planificar como para ejecutar su actividad y se limita a mencionar algunas partes del contenido material e la tarea propuesta (“he pensado en..” –y cita un concepto de la prueba-), o se refiere de modo impreciso a actividades lejanas a la tarea concreta de la prueba (“he recordado que el profesor no dice que no nos precipitemos y pensemos lo que hacemos”, etc.) en un 54 % de la totalidad de alumnos.

La lectura de este Gráfico de “Perfiles estratégicos” de las 7 Dimensiones nos muestra que las puntuaciones de los “cluters” se sitúan por encima de las **puntuaciones medias** de las ocho estrategias de la muestra general. (Cuadro 3b)

- **DIMENSIÓN I**: se destacan por el dominio de las estrategias relacionadas con la **Comprensión y Planteamiento de la tarea** el alumno cita algunas ideas o procedimientos con la asignatura correspondiente, en un 64% de la totalidad del grupo de alumnos.

- **DIMENSIÓN II: sobre los Lenguajes (verbal, icónico y analógico)** el alumno cita algunos términos considerados esenciales para el tema y los relaciona muy parcialmente, generalmente cometiendo alguna conexión incorrecta. Traducir el tema mediante un proceso que supone el análisis de sus componentes en clara conexión con el capítulo (unidad didáctica) de la materia que se trata y las tareas que implica su realización dentro del pensamiento concreto. El alumno es capaz de reconocer y crear algunas analogías con sentido “funcional”, en un 61 % de la totalidad del grupo de alumnos.

- **DIMENSIÓN III: Calidad de Razonamiento**, el alumno utiliza una lógica que se desarrolla sólo parcialmente o es en parte coherente y en parte no a lo largo de las tareas, en un 62 % de la totalidad de alumnos.

- **DIMENSIÓN VII: Nivel de motivación-ansiedad** El alumno se considera bastante preparado para realizarla tarea, manifiesta un nivel intermedio de motivación o empeño en la ejecución de la prueba, refleja un nivel intermedio de ansiedad y hace uso algunas veces de autoconsignas o procesos tranquilizadores. En un 51% de la total de alumnos.

En La lectura de este Gráfico de “Perfiles estratégicos” de las 7 Dimensiones nos muestra que las puntuaciones de los “cluters” se sitúan por encima de las **puntuaciones altas** de las ocho estrategias de la muestra general. (Cuadro 3c)

En este nivel las puntuaciones altas corresponden a la minoría de alumnos de acuerdo a la totalidad de la muestra:

- **DIMENSION I:** El alumno cita un conjunto de ideas que el profesor considera son básicas y realmente pertinentes a la tarea o tareas planteadas en la prueba y describe con cierta precisión la globalidad del plan que se propone realizar. 11%.

- **DIMENSIÓN II:** Llegar a un tipo de generalización en la que se implica la referencia del tema concreto a otras áreas de la experiencia del alumno, utilizando para ello criterios analógicos, lo que conllevaría a un nivel de interpretación personal más allá de los datos concretos que se ofrecen -pensamiento formal-. Para esta interpretación formal el sujeto tendría que utilizar necesariamente datos de la memoria a largo plazo. 11%.

- **DIMENSIÓN III.** El alumno muestra un discurso lógico y psicológicamente coherente lo largo del desarrollo de las tareas. 9%.

- **DIMENSIÓN IV:** El alumno no comete prácticamente ningún error de importancia y no aparecen lapsus en la ejecución de la tarea. 8%.

- **DIMENSIÓN V:** El alumno añade a lo anterior algún tipo de estructuración o clasificación “inclusiva”, es decir, completa de los datos procesados 8%.

- **DIMENSIÓN VI:** El alumno se refiere con riqueza de detalles a las propias dificultades, dudas, errores, temores, etc. surgidas durante las actividades relacionadas con la organización y ejecución de la prueba, a cómo ha entendido la meta que se ha propuesto y, especialmente, a lo que ha hecho para recordar conocimientos relevantes para la tarea en juego o a las precauciones que se ha tomado para actuar con eficacia. Por lo que hemos podido comprobar a través de nuestros proyectos de investigación sobre estrategias de aprendizaje, los alumnos con un alto nivel de metacognición denotan que actúan con la conciencia de que su actividad mental es algo propio, se sienten responsables de la misma y tienen su propia “teoría” sobre su trabajo como estudiantes. 3%.

- **DIMENSIÓN VII.** El alumno dice sentirse bien preparado para resolver con éxito la tarea, se siente muy motivado por la tarea, refleja un nivel intermedio de ansiedad y utiliza frecuentemente algún recurso para tranquilizarse cuando se siente ansioso. 23%.

4. PROCEDIMIENTO

Aprendizaje- Evaluación

La aplicación del modelo Escala de Estrategias de aprendizaje contextualizado a la actividad escolar, explica la conducta humana a través del estudio de los procesos internos del sujeto, aquellos concretamente que son puestos por las personas desde que reciben estímulos provenientes de su entorno hasta que los exteriorizan en sus respuestas manifiestas o terminales, como son: atender, percibir, razonar, querer, recordar, etc.

A diferencia de este modelo, el conductismo, hasta la década de los 60, el aprendizaje se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y de respuestas. La aplicación de este modelo a la actividad escolar, hace que la atención de los enseñantes y alumnos se centre básicamente en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en las calificaciones o rendimiento final del alumno, que se mide a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijas por los profesores. Lo que se traduce en restringir la evaluación del aprendizaje a los resultados observables y terminales del proceso de aprender sin contar con el influjo de factores internos no observables y, paralelamente, su pérdida de horizonte y ausencia de recursos fiables para identificar la infinidad de estímulos ambientales y directamente observables que hipotéticamente jugarían el papel de únicos responsables de las respuestas enormemente variadas de los aprendices.

En tal planteamiento son los profesores los principales protagonistas de la actividad con los estudiantes. Un planteamiento de esta naturaleza tiende a descuidar, por parte de los profesores, todo lo que hace el aprendiz a lo largo del complejo camino que separa los estímulos puestos por los docentes y la interpretación que de ellos hacen los estudiantes entre la fase inicial y final del proceso de aprender.³⁸

Para el cognitivismo, la actividad del que aprenda se convierte en objeto relevante para la psicología en la medida en que se interpreta el aprendizaje como un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminadas a dar a los estímulos nuevos significados.

El alumno para conseguir las metas pondrá en juego estrategias personales, Gardner lo llama aprendizaje comprensivo o productivo.³⁹

Las características de esta escala se concretan en dos principales: su dimensión *estratégica* y su obligada *contextualización*. Al ser evaluados los *productos* finales los *procesos* implicados en su logro, los alumnos dispondrán de mejores recursos para alcanzar el éxito como aprendices. La escala ESEAC quiere ser uno de los instrumentos que en forma de guía práctica, facilite el modo práctico de evaluar al escolar desde un enfoque cognitivo del aprendizaje-enseñanza, parte del supuesto de que el alumno es un estratega del pensamiento y, es por lo mismo, que esta escala considera las “estrategias de aprendizaje” del alumno en la que supone considerarles sujetos que habitualmente se ven precisados a realizar su actividad tomando decisiones tendientes a clarificar la ambigüedad con que se enfrentan para asimilar los contenidos complejos y nuevos que sus profesores y los programas escolares les proponen aprender. (Cuadro 4)

³⁸ Bernard, Juan Antonio. Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa. Ediciones Narcea. 2000. p.16

³⁹ Op. cit. p. 57

El concepto de “estrategia” utilizado por la ESEA parte del supuesto de que la caracterización peculiar del pensamiento estratégico del alumno queda aceptablemente explicado cuando se analizan las diferencias existentes entre tres campos o niveles de actividad cognitiva del escolar que a continuación se mencionan:

1. *Un primer nivel*, exclusión de cualquier planteamiento que suponga desgajamiento entre el pensar y el hacer o, lo que es igual, pensar primero lo que se va a ejecutar después.
2. *En un segundo nivel*, se sitúa la actividad propiamente estratégica de los alumnos y coincide con aquellas situaciones en las que éstos se enfrentan a tareas o problemas complejos y nuevos, es decir, a tareas que, como ocurre frecuentemente, se les presentan con cierto carácter de ambigüedad. En este contexto, el pensamiento estratégico puede definirse desde dos momentos: en primer lugar, los componentes fundamentales de la estrategia. Que implica definir la situación problemática con su meta o respuesta correspondiente, planificar los pasos para alcanzar la meta inicialmente prefijada, controlar los pasos que se van dando para alcanzarla y evaluar la eficacia de cada uno de los pasos dados. Y en segundo lugar: puede definirse el pensamiento estratégico a partir de las metas pretendidas por el estudiante. , en calidad de logros parciales dentro del proceso global de aprendizaje, el modelo de procesamiento de información se muestra especialmente eficaz.⁴⁰

Las metas principales a las que se enfrentan los estudiantes coinciden con el siguiente listado:

- *Determinar el contexto o marco peculiar* al que pertenece y en el que se ubica la tarea con que se enfrenta (comprensión y planificación de la tarea).

⁴⁰ Op. Cit. p. 75.

- *Representarse adecuadamente los contenidos* que se aprenden utilizando los diferentes códigos o lenguajes de representación del conocimiento (dominio de los códigos verbal, icónico, analógico).
- *Organizar lógicamente*, mediante la realización de procesos deductivos, inductivos o de extrapolación, la información o datos en juego evitando incurrir en falsas conexiones o errores, lagunas y superar dudas (procesos inferenciales relacionados con los datos procesados).
- *Recuperar* la información útil con vistas a la resolución de una determinada tarea nueva y compleja activando adecuadamente en la memoria los conocimientos útiles para la misma (evocación de la información pertinente a la tarea).
- *Controlar los pasos* que intervienen en la ejecución o realización de una tarea compleja (metacognición o regulación subjetiva del pensamiento).
- Y, por último, *controlar los factores afectivo-motivacionales* que influyen en todas las actividades cognitivas o de pensamiento (activación de la motivación y control de la ansiedad).

Al hablar de logros “objetivables”, las estrategias equivalen a productos con significado propio dentro del proceso global de aprender y, al mismo tiempo, no necesariamente vinculados totalmente entre sí. A manera de ejemplos, son logros objetivables y diferentes dentro del espacio del pensamiento estratégico del alumno **identificar** las tareas implicadas en lo que está aprendiendo, **planificar** los pasos necesarios para asimilar lo que intenta aprender, **codificar** o representarse internamente los contenidos que aprende mediante un buen uso del correspondiente vocabulario, elaboración de mapas conceptuales, uso de analogías, **ejecutar controladamente** los pasos que afectan a sus planes de acción, etc. Para comprobar que estos logros son “objetivables” en sí mismos o, lo que es lo mismo, constituyen objetivos diferentes, basta observar que no siempre van juntos ni se consiguen en el mismo grado o nivel; así, el dominio del vocabulario.

3. *En un tercer nivel y por último, se dan en las personas y en los alumnos actividades de experto que suponen la resolución de tareas complejas pero bien dominadas ya por ellos. Son actividades prototípicas de experto, por ejemplo, la preparación de una clase. Un cometido esencial de los profesores es hacer pasar a sus alumnos del comportamiento propio del novel a las actuaciones peculiares del experto, dentro del contexto de las asignaturas que enseñan a sus alumnos y éstos aprenden.*

1. El concepto de estrategia “contextualizada”.

El concepto de “contextualización” ha cobrado últimamente una relevancia excepcional en el campo de la psicología y, en general, de la cultura actual hasta el punto de que hoy no se concibe una interpretación válida de la conducta humana sin referencia al contexto en que se produce.

“Si la revolución cognitiva hizo su aparición en 1956, la revolución contextual (al menos en psicología) se está produciendo ahora”.⁴¹

Aplicando estas ideas al ámbito de la psicología de la enseñanza-aprendizaje escolar, la contextualización es considerada por los autores que capitalizan su estudio como la última de las cuatro revoluciones por las que ha pasado la teoría sobre el aprendizaje: la primera consistió en atribuir el protagonismo al profesor, la segunda, al alumno, la tercera, al grupo y, por último y en la hora actual, al *contexto*.

La escala ESEAC se desarrolla y está pensada para ser aplicada dentro del marco de los aprendizajes “contextualizados” y, por ello, plantea la evaluación escolar teniendo en cuenta dos aspectos contextualizadores principales: la especificidad de los *contenidos correspondientes a las distintas asignaturas cursadas* por los

⁴¹ Op.cit. p.77

alumnos y, dentro de ellas, el correspondiente *nivel académico* (enseñanza primaria, secundaria, superior) en el que los alumnos realizan sus aprendizajes.

El análisis del proceso de contextualización puede acotarse dentro de límites muy distintos y, así, se habla hoy de contexto personal, familiar, social e incluso internacional.

2. Estructura y contenido de la escala ESEAC.

La escala ESEAC desglosa en 7 Dimensiones el proceso global de aprendizaje del alumno que se corresponde con otros tantos subcampos, las citadas dimensiones agrupan la conducta del aprendiz en dos grandes bloques, el que hace referencia a *su comportamiento en relación directa con los contenidos que aprende o procesa y, un segundo, que explica su conducta personal durante el desempeño de la tarea: control o gestión de recursos y sentimientos personales, tales como los derivados del autoconcepto, ansiedad, intereses, motivación, etc.*

Cada dimensión, a su vez, es definida en Estrategias, en total 8, que, representan agrupación de procesos responsables de logros parciales y objetivables dentro del proceso total de aprender.

Por último, las Estrategias son analizadas en unidades menores, las Variables –17 en total- que equivalen a las conductas más particulares, intervinientes dentro de cada Estrategia. Como se mostrará más adelante, cada Variable, es estimada en tres Niveles de rendimiento, alto, medio y bajo, y vienen a coincidir con los productos derivados de lo que tradicionalmente vienen denominándose “técnicas de estudio”.

La concepción del aprendizaje cognitivo-constructivista fundamenta esta escala, las 7 Dimensiones constituyen una muestra que satisface los requisitos. Esto aparece

claro cuando se analiza el proceso de aprendizaje desde el modelo de Procesamiento de información en conjunción con el funcionamiento peculiar del Sistema Cognitivo Humano y las diferentes instancias que lo integran. Así, es obvio que dichas *Dimensiones* equivalen a “cluters” que agrupan dentro de sí mismas procesos claramente relacionados con la actuación de dicho Sistema en el despliegue completo de las secuencias implicadas en el aprendizaje del escolar. El mismo razonamiento corre tratándose de las distintas *Estrategias*, pues cada una de ellas representa un producto o meta parcial y diferente claramente objetivable dentro de cada Dimensión. La elección de las 8 Estrategias incluidas no deben interpretarse con carácter exclusivo ni exhaustivo sino más bien como un conjunto suficientemente rico para servir de patrón esclarecedor de las metas parciales alcanzadas por el aprendiz en sus aprendizajes. El argumento se aplica igualmente cuando consideramos las *Variables*. Cabe perfectamente que un alumno sepa muy bien el vocabulario implicado en la tarea (Variable 6ª. Lenguaje Verbal) y encontrar grandes limitaciones para trabajar, interpretar y elaborar gráficos (Variable 7ª. Lenguaje icónico.) Hay que indicar que cada uno de estos Niveles pertenecen básicamente a la categoría de “variable ordinal” en el sentido de que las diferencias entre un nivel de rendimiento y el siguiente dentro de una determinada variable no son totalmente equivalentes ni homogeneizables sino más bien mediciones aproximadas de los diferentes grados de dominio en que el alumno demuestra haber alcanzado el objetivo.

Cuando se aplica a los instrumentos de medición en contextos distintos es especialmente relevante en el modelo que se propone, en el que el significado conductual de un nivel de actuación, por ejemplo, en la Variable “lenguaje icónico”, o “errores típicos”, etc. responden a patrones totalmente diferentes dependiendo del área de aprendizaje que se evalúa, pues poco tienen que ver entre sí los errores cometidos por los alumnos en la áreas de Historia, Matemáticas, Música, etc.

3. Hipótesis fundamentadora de la escala ESEAC y sus garantías científicas.

La fiabilidad y validez de la escala que se presenta, es el fruto de repetidas aplicaciones realizadas en los niveles educativos primario, secundario y superior y en el ámbito de distintas disciplinas académicas.⁴² Tales repeticiones permiten convertir en tesis la hipótesis que sirva de base a la escala y que se puede formular diciendo: *se da estrecha relación entre los Rendimientos Académicos (RA) del alumno y su nivel de Pensamiento Estratégico contextualizado (PEC).*⁴³

4. Aclaraciones epistemológicas y académicas de la ESEAC.

Comprender el marco teórico y orientación práctica de la escala ESEAC implica considerarla como el resultado de la conjunción de dos componentes fundamentales de la misma: por un lado, el epistemológico, que viene determinado por la concepción cognitiva del aprendizaje fundamentador de la escala y, por otro, el académico o fisonomía que ésta adopta en razón de su función en cuanto instrumento de diagnóstico del aprendizaje de los alumnos realizado por los profesores dentro de cada una de las materias del curriculum escolar.

⁴² Op.cit. p.82

⁴³ Op. Cit. p. 83.

COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO	ENFOQUE ACADÉMICO
<p>Esta ESCALA Interpreta el proceso global de aprendizaje, con un triple núcleo de criterio jerárquico en función de cuatro clarificaciones cognitivas progresivamente Estructura general del proceso de aprender, representada por sus 7 Dimensiones, los macroprocesos equivalentes a las 8 Estrategias con las que se delimitan los diferentes subproductos del aprendizaje, continúa con el desglose pormenorizado de las Estrategias en procesos más particulares, 17 Variables, se evalúan utilizando una escala de tres Niveles posibles de ejecución o rendimiento del alumno, bajo, medio y alto.</p>	<p>Concepción holística o global del aprendizaje: Se concibe el proceso de aprendizaje con carácter ecosistémico y, en consecuencia, que los efectos o variables intervinientes dentro del mismo producen un efecto final operan como un todo funcional integrado y dependiente del dinamismo.</p> <p>Enfoque ecológico: Enriquece en muchos aspectos la capacidad de diagnóstico de los formatos de examen al uso en el campo de la evaluación escolar.</p> <p>Actividad del alumno: Admitiendo las variables que actúan dentro de cada ecosistema, al evaluar las actuaciones del alumno evaluamos también y en cierta medida los influjos del profesor reflejados en la conducta final del escolar.</p> <p>Generabilidad de los procesos analizados. La aplicación de la escala al principio y al final del ciclo académico correspondiente permitirá comprender mejor el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los alumnos mediante el cotejo de lo que ocurre en su fase inicial con lo que se observa al final del ciclo objeto e la evaluación.</p>

La contextualización de la escala ESEAC conlleva la interpretación o traducción de cada una de las dimensiones, Estrategias y Variables que la integran en función del marco específico de los *contendidos disciplinares* evaluados (cómo utiliza el escolar los códigos dentro del campo de cada asignaturas que estudia)

así como la fijación de los niveles de exigencia apropiados (qué tipo de “errores”) *al nivel académico* del alumno, utilizando por aproximación general y flexible la directriz que se refleja en el siguiente cuadro de equivalencias:

NIVEL EDUCATIVO	NIVEL DE DOMINIO O DE COMPLEJIDAD
Educación Infantil (Hasta 6 años)	Sensomotor fundamentalmente y una atención relativa, hacia el final, al Preoperacional (<i>Experiencias directas</i>)
Educación Primaria (6-7 años)	Atención preferente al Preoperacional (Visión parcial de los temas " <i>Preconceptos</i> ")
Educación Primaria (8-10 años)	Preoperacional y Concreto, con más peso del primero que del segundo. (Análisis incipiente)
Educación Primaria (11-12 años)	Densificación del Concreto y atisbando al formal, hacia el final de ciclo (Análisis sistemático)
ESO-Bachillerato (13-18 años)	Articulación de los cursos sobre el concreto y, a medida que va pasando el ciclo, intensificar el formal. (Síntesis-Generalización)
Estudios Superiores	Concreto y Formal al 50% (GENERALIZACIÓN)

Hay que recordar que un supuesto básico del constructivismo clásico de Piaget, el que traduce el cuadro anterior, es que estos niveles de procesamiento de información son acumulativos, de tal manera que cada nivel implica el dominio de la información propio del estadio o fase anterior.⁴⁴

5. Las pruebas protocolo y su peculiar formato.

En relación con la evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los escolares, cabe recordar que para lograr comprender el proceso de aprendizaje del alumno, *cómo aprende y qué hace* para alcanzar éxito o fracaso en su actividad como estrategia del pensamiento, el formato de exámenes utilizado debe cumplir

⁴⁴ Op. Cit. p. 136.

algunos requisitos siguiendo los pasos y procedimientos que a continuación se mencionan:

1º. Contenido o material básico de las pruebas. Este se determina haciendo un barrido del programa de la asignatura y extrayendo del mismo un conjunto de contenidos altamente significativos dentro e la asignatura en cuestión –o parte de la misma, si se trata de evaluaciones parciales-.

2º. Procesos evaluados. Debe procurarse que las cuestiones o preguntas que se proponen sobre los contenidos elegidos para la prueba represente o exijan una muestra igualmente significativa de tareas en cuya solución o desarrollo el alumno necesite poner en juego su sistema de pensamiento estratégico. Lógicamente, a la hora de actuar estratégicamente el escolar pondrá de manifiesto dos tipos de actuación: el nivel de dominio de los contenidos conceptuales que procesa y, paralelamente, las estrategias que utiliza para procesarlos. Al final, el corrector de las pruebas contará con dos paquetes de datos: el que se corresponde con el nivel de rendimiento académico del alumno –*lo que sabe*- y su competencia estratégica – *cómo lo sabe / piensa*-.

Específicamente, las estrategias que pone en juego el escolar tienden al logro de los siguientes objetivos:

- *Seleccionar* la información relevante en el bloque de información que se le proporciona (textos, problemas, cuestiones, etc.),
- *Traducir mental o internamente* dicha información hasta convertirla en contenido significativo propio sirviéndose de los códigos verbal (vocabulario), icónico (gráficos, mapas conceptuales), y analógico (estableciendo símiles, comparaciones, asociaciones de distinto tipo entre lo que se pregunta en la prueba y otros conocimientos afines),

- *Organizar* los datos previamente seleccionados y representados mediante todo tipo de inferencias o razonamientos, de manera que resultará fácil al evaluador calibrar con qué habilidad los relaciona entre sí, o con otros conocimientos y otros procedimiento. En este aspecto ocurre que el alumno a veces acierta, otras veces comete errores, vive dudas, se olvida de datos importantes (*aparecen en el examen lagunas, etc.*),
- *Controlar los pasos que va dando* el alumno con vistas a la consecución de la respuesta que se le pide en calidad de meta por alcanzar, y finalmente,
- *Controlar las vivencias de ansiedad* que suelen aparecer durante el examen, etc.

3º. Las consignas, en calidad de reactivo especial. La peculiaridad más notoria de las pruebas-protocolo propiciadas por la ESEAC es la inclusión en ellas de un conjunto de *consignas* habitualmente ausentes en los exámenes convencionales y que tienen por finalidad conseguir que el alumno describa cómo va pensando a lo largo de la prueba, por ejemplo, qué dudas siente, cómo se corrige cuando e da cuenta de que se ha equivocado, en qué se siente más y menos seguro, en qué centra su atención, etc.; en definitiva cuál es la ruta de su pensamiento a lo largo de las respuesta que va elaborando.

La entrevista como instrumento complementario para la interpretación de la pruebas.

Con frecuencia las respuestas dadas por el alumno en las pruebas escritas no son tan claras como para extraer de ellas con seguridad cada una de las estrategias incluidas en la escala. Un recurso común al alcance del profesor-evaluador es mantener con el estudiante una corta entrevista teniendo delante la prueba y escuchando de él su propia interpretación. Obviamente, la eficacia de estas

entrevistas ganará si se le da un corto tiempo para preparar las cuestiones que interesa clarificar a través de sus respuestas orales.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES:

Es importante señalar la importancia que se tiene al desarrollar habilidades para comunicarse por escrito, la presente investigación permite conocer los factores que influyen en el desarrollo de habilidades y todas las implicaciones que en su contexto envuelven. Las dificultades que se manifiestan al escribir una tarea, redactar sus ideas y al tratar de darle coherencia a la estructura de un texto, así como el bajo aprovechamiento, alto índice de reprobación, ausentismo y apatía a la tarea como lo es la lectura son los factores más frecuentes en su desempeño académico.

La escritura, junto con la lectura, el hablar y el escuchar, así como las matemáticas, la capacidad de razonamiento y los hábitos de estudio, conforman un conjunto de habilidades intelectuales esenciales para el desempeño académico, para el desarrollo personal y para la interacción social.

La función más evidente de la escritura, tal vez considerada por muchos la más importante, es la de ampliar el ámbito temporal o espacial a través del cual la gente se puede comunicar. También facilita la acumulación individual y colectiva de conocimientos, permitiendo la transmisión de información y experiencias a través del tiempo y del espacio.

Desarrollar la capacidad de escribir tiene un valor formativo muy especial. El acto de escribir contribuye de manera muy importante a la formación de un pensamiento organizado y a la construcción de conocimientos. Más que el lenguaje oral, requiere

un procesamiento y ordenamiento de la voluminosa información a la cual acceden las personas a través de su experiencia. Producir textos no es solamente presentar una serie de frases vinculadas entre sí de manera directa o indirecta. Producir textos exige elegir un tema y un conjunto de ideas vinculadas a él, descartando aquéllas que no contribuyen a dar unidad o coherencia al conjunto. Escribir requiere jerarquizar las ideas, es decir, diferenciar aquellas ideas que son esenciales de aquellas que son secundarias, establecer relaciones entre todas y darles coherencia, además, aprender a escribir puede constituirse en una de sus primeras experiencias de sometimiento a normas formales cuyo sentido puede ser entendido por los alumnos ya que sólo si las siguen pueden lograr el objetivo de comunicarse.

Escribir un texto exige seleccionar palabras que reflejen con la mayor claridad y exactitud posibles los conceptos, ideas o sentimientos que se quiere expresar, porque, a diferencia de lo que sucede cuando se habla o conversa, cuando se escribe no se cuenta con la ayuda de entonaciones variadas, expresiones faciales, gesticulaciones del cuerpo y muchas referencias adicionales presente cuando se habla o se escucha, todas las cuales aportan a la comprensión del significado de las palabras enunciadas. Por otro lado, es esta misma aparente “limitación” del lenguaje escrito lo que le permite muchas veces convertirse en un medio importantísimo para expresar partes de la vida afectiva de las personas, para que un individuo o un pueblo puedan ser entendidos, entender a los demás y conectarse con los otros.

Las consecuencias del desarrollo insuficiente de la capacidad de expresarse por escrito son, por supuesto, mucho más graves que esto. Como se ha mencionado, la escritura es también un instrumento para el desarrollo del pensamiento y de capacidades de razonamiento complejo, así como de la vida afectiva. El que la genere no pueda escribir, o no pueda escribir bien, puede ser un obstáculo para toda suerte de emprendimientos individuales y colectivos en nuestro país.

Por todas estas razones, mientras que la relación entre pensamiento y lenguaje oral es tan estrecha que resulta casi imposible definirlos por separado, la escritura, en cambio, puede ser vista como un proceso cognitivo y afectivo distinto, que puede distinguirse de ambos y de la lectura, y que debe aprenderse y enseñarse, por lo tanto, mediante estrategias diferenciadas.

La adquisición del habla es una fase muy importante. En la niñez es cuando hace sus mas grandes avances, pero es un proceso continuo interrelacionado con las capacidades orgánicas para captar, integrar y expresar símbolos.

Cuando el niño nace no entiende lo que se le dice ni puede expresar lo que desea. Poco a poco al vivir en contacto con otras personas, que hablan y se comunican entre sí, trata de relacionarse de la misma manera, se van despertando sus potencialidades innatas para el habla, hasta que alcanza el dominio de la comunicación verbal igual que el adulto y se integra a la sociedad como un elemento mas de ella.

El vocabulario y conceptos verbales del niño se enriquecen a través de la practica. Denomina objetos, los relaciona entre su medio ambiente y le dan interés en la exploración social. Clasifica y ordena los objetos de su ambiente igualmente clasifica las palabras y las asocia en un orden sintáctico según su concepto por utilidad, su especie y las relaciona con otras palabras.

En la etapa escolar su expresión adopta una forma más evolucionada, debido en parte al énfasis que se pone en la escuela, en la corrección de la lectura oral, ortografía, escritura, gramática y cálculo. Es obvio ver que la influencia escolar dentro del salón de clases es determinante en el desarrollo lingüístico del niño.

El ambiente social es el que pone las normas, las estructuras contenidos y forma articuladora. Para que el niño aprenda a hablar necesita sentir el deseo de

comunicarse con lo que le rodea y de ahí nacerá su interés para perfeccionar su habla para lograr hacerse comprender por los demás niños, hasta que alcanza su habilidad verbal.

El presente estudio de caso investigado reporta el perfil de pensamiento estratégico que refleja la falta de organización, del nivel de abstracción y la falta de conciencia cognitiva o metaconocimiento en un 50% de los alumnos en esta investigación, de un total de 240 que corresponde al 100%.

En la operatividad de la prueba se detectó que la autoestima no es algo separado del rendimiento escolar ya que muestran inseguridad al elaborar la prueba-protocolo “Como piensas y aprendes” y la Consigna de “Autoestima”.

Es necesario crear mayor conciencia en el rol que desempeña un docente considerando los aspectos culturales, sociales, afectivos, económicos, políticos y su trascendencia en la educación del país ya que adquiere la responsabilidad de su propia formación y se vinculan los conocimientos aprendidos con su relación de índole personal que redundará en el alumno.

RECOMENDACIONES

La intervención pedagógica implicada para el desarrollo de aprendizajes significativos en el alumno es la finalidad última en el marco de un contexto social y cultural determinado. Construir significados nuevos requiere un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos.

Trabajar con los alumnos y hacer una reflexión sobre su aprendizaje permite que el alumno se haga consciente de sus propio proceso “acto metacognitivo” (que tanto sabe de lo que sabe y que tanto sabe de lo que no sabe).

Se debe dar atención a los nuevos currículos y guías didácticas, así como los programas de formación y capacitación, dando atención al mejor desarrollo de las capacidades vinculadas a la escritura.

Revisar los perfiles profesionales de los docentes en asignaturas de Taller de Lectura y Redacción y Literatura.

Apoyar y reforzar el trabajo de lectura ya que un lector formado es capaz de escribir.

En investigación posterior, presentar un programa alternativo que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas y el interés por el estudio de la problemática en ortografía.

Que el grupo tome las decisiones en la forma de adquirir el conocimiento.

Hacer esfuerzos para que el porcentaje aquí investigado se amplíe al 100%.

Desarrollo de creatividad del profesor para diseñar bajo esta perspectiva todas las actividades de operatividad.

Que los educadores usen la escritura para estimular habilidades más complejas de pensamiento tales como la habilidad de construir conexiones lógicas, comparar y contrastar soluciones y problemas y sustentar adecuadamente argumentos y conclusiones. Que se de oportunidad a los escolares de redactar textos libremente como manera de expresar ideas, sueños, fantasías o temores, o como manera de comunicar noticias, transmitir información o dar instrucciones a otras personas.

Continuar aplicando la metodología propuesta.

Que se otorgue especial importancia al sistema de medición de la calidad educativa a la evaluación de la expresión escrita en las pruebas de lenguaje e ir haciendo ajustes a la misma.

El Taller de Orientación no es reconocido como asignatura, sería importante estudiar esta posibilidad para que se dé el trabajo conjunto entre profesor y orientador incrementando el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Así como la valoración del papel que juega el Orientador en su quehacer docente.

Redoblar esfuerzos para apoyarse en la nueva Tecnología, como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje, considerando los medios de comunicación que han modificado y ampliado los espacios educativos. Sin descuidar la lectura y escritura.

La educación de calidad y capacitación para los profesores y orientadores define la política educativa de los mismos al actualizarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid. Santillana, 1991.
- Alicia Correa Pérez. "El Placer de la escritura". Addison Wesley Longman.
Manual de apropiación de la lengua escrita.
- Álvarez, A. Del Río. P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo, en Coll. Et al.
- Área de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. Area de Investigación "El espacio escolar en México". 1867-1980.
- Arnaz, José. La planeación curricular. México, Trillas. 1983.
- Ausubel, D. Psicología educativa: Un enfoque cognoscitivo. México, Trillas.
- Berman, Marshal. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México. Siglo XXI. 1994.
- Bernand, Juan antonio, Modelo cognitivo de evaluación educaativa. Ed. Narcea.
- Bleger, José. "Cuestiones metodológicas del psicoanálisis". En Ziziemsky, D: Métodos de Investigación en Psicología y Psicopatología. Bueno Aires. Nueva Visión.
- Bleger, José. Grupos operativos en la Enseñanza, Buenos aires, Nueva Visión. 1979.
- Bleger, José. Psicología de la Conducta, Buenos Aires, Barcelona-México, Ed. Paidós. 1992.
- Carriedo, Lopez N. y J. Alonso Tapia. ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Ediciones de la Universidad autónoma de Madrid. 1994.

- Castañón, Roberto y Rosa María Seco. La educación Media superior en México. Una invitación a la Reflexión. Colección Reflexión y Análisis. Editorial Noriega.
- Colegio de Bachilleres. Orientación para la práctica educativa. México, 1992.
- Colomer, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores. CONACULTA. Lectura sobre lecturas 3. 2002.
- Comboni, Salinas Sonia. Resignificando El Espacio Escolar. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Gobernación, México.
- Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 200. Editorial Santillana. 2001
- Cueli, José. Vocación y afectos. Ed. Limusa., Noriega Editores.
- Defior, Citoler Silvia. Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. ediciones Aljibe.
- DelVal, Los fines de la educación, México, siglo XXI Editores, 1991.
- DelVal, J. Desarrollo Humano. Madrid. Siglo XXI, 1994.
- Delors Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Correo de la UNESCO. Colección Educación y Cultura para el nuevo milenio.
- Desarrollo y educación II: Psicología de la educación Madrid: Alianza, 1990.
- Devereux, George. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI, 1977.
- Diaz Barriga, A: Tarea docente: Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México: Nueva imagen. 1993.

- Diaz Barriga, Angel Ensayo sobre la problemática curricular. Curso básico para la formación de profesores. Ed. Trillas., 1992.
- Díaz-Barriga, Frida, Arceo Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed. Mc. Graw Hill.
- Dolores Avilés Torres, José Luis Ruiz Domínguez, Francisco Sánchez Guirado. Unidades Didácticas interdisciplinares. Ed. La Muralla, S.A.
- Ernesto del Moral Estudillo. Lineas de Investigación en psicología educativa. Ediciones AMAPSI.
- Frida Zacauala, Elizabeth Rojas, Alberto Vital, Olga Rey, Lectura y Redacción de Textos. Santillana.
- Forrester, Viviane. El horror económico. Fondo de Cultura Económico.
- Furlán, Alfredo. "Currículum y condiciones Institucionales". 1992.
- Garcia, Hoz Victor. Pedagogía visible y educación invisible. Edit. Rialp.
- García, Madruga Juan A. Comprensión lectora y memoria operativa, temas de psicología. Edit. Paidós.
- Gerardo Cirianni, Carola Duezm Miguel Angel Sánchez. Cuchillito de palo. Libros del Rincón. SEP.
- Giroux. H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, México: Paidós, 1990.
- Gronlund, E.N., "Elabolarción de tests de aprovechamiento", Edit. Trillas México 1974

- Guevara Niebla, Gilberto. La crisis de la educación superior en México. México Nueva Imagen. 1985.
- Haddad Slim, Mario. Psicología y aprendizaje, México, 1978, Mc. Graw Hill de México.
- Henriette, Anne Klausner, Aprende a escribir con ambos hemisferios del cerebro, Ed. Magoria.
- Hernández, Villagomez Alejandra A. Tesina "Consideraciones sobre la Enseñanza de Estrategias de Comprensión Lectora: El Papel del Enseñante". México, 1995.
- Hirschman, Alberto O. Retóricas de la intransigencia. Fondo de Cultura Económica Contemporáneas.
- Lafourcade, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires. Kapelusz. 1984.
- Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública. México. 1993.
- Lourau, René. El diario de investigación, México. Universidad de Guadalajara, 1990.
- Lowton, Denis. Estudios de Currículo y Planeación Educativa, Lecturas seleccionadas sobre educación No. 60 SEP. México. 1984.
- Mata, Francisco Javier. Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita, una perspectiva didáctica, Ediciones Aljibe.
- Material de lectura del Curso Propedéutico, Universidad Pedagógica Nacional Dirección de Investigación, Maestría en Pedagogía. 1999.

- Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.
- Monereo , C. (Coord)., M. Castelló, M. Clariana. M: Palma, M:L: Pérez.
Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Edit. GRAO.
- Panza Margarita, “Habitos y técnicas de estudio”. Ed. Gernika.
- Panza, Margarita. “Currículo y Pedagogía”.
- Panza, Margarita. “Habitos y técnicas de estudio”. Ed. Gernika.
- Perlman, Daniel y Cozby, P. Chris. “Psicología Social”, Nueva interamericana. México. 1985.
- Piaget, J. Siete estudios de psicología. Editorial Six Barral. 1981.
- Pichon-Riviere, Enrique. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- Programa de las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I, II y Literatura I de Colegio de Bachilleres. Marzo 1994.
- Programa del Taller de Orientación Escolar, PAC III. Del Colegio de Bachilleres.
- Programa para Fortalecer la Lectura. Programa para un mejor manejo del idioma español en la comunidad del Colegio de Bachilleres.
- Schumacher, E.F. EL Mayor Recurso, la Educación. “Lo pequeño es hermoso”. Madrid. Blum. 1994.
- Schmelkes, Corina. Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Ed. Exford. 1998.

- Serafini, Maria Teresa, Colección dirigida por Humberto Eco. Edit. Instrumentos, Paidós.
- Shmelkes, Corina. Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Ed. Oxford.
- Solana, Fernando. La política educativa de México la UNESCO. SEP. México, 1980.
- Solé Isabel. Estrategias de lectura, Materiales para la innovación educativa. Ed. GRAO.
- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Madrid.
- Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica. Limusa. Noriega Editores.
- Terry D., Tenbrink, Evaluación Guía práctica para profesores. Ed. Narcea, S.A.de Ediciones Madrid.
- Urquidi, Victor, México en la globalización. Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y equitativo. Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. EL desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona. Ed. Crítica.
- Weiss, Carol H. "Cómo opera eficientemente la investigación social". 1997.
- Zoila Balmes Zuñiga Gracia Gonzalez de Lopez. Comunicación escrita. Ed. Trillas.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

- La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. <http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col143/col143.htm-9k>.
- La lectura eficaz. Equipo de puertas abiertas. www.puertasabiertas.net.
- La relación Educador Educando. www.puertasabiertas.net.
- Orientación Educativa. www.xpsicopedagogia.com/contenido/ovo/pensar_la_orient.html.
- Aprender a estudiar. www.class-home.com.ar
- La familia. www.oei.org.co/celep/celep6.htm.
- El proceso de la Enseñanza -Aprendizaje.
- node25.htmlnode25.htmlnode23.htmlnode23.htmlnode23.htmlnode23.htmlnode1.
- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. jonathan56@hotmail.com
- Escritura creativa <http://home.coqui.net/sendero>
- Elementos de una buena comunicación escrita. http://www.graduado.com/tesis/content/tesis_guia_infrmes.asp
- La comunicación escrita. <http://www.gdl.uag.mx>
- Aplicación pedagógica del programa leer mejor Windows. <http://www.edicionco.com/apleer.html>
- La redacción en internet. <http://www.masterdisseny.com/master-net/tribuna/index.php3>
- Errores en la comunicación escrita. <http://didac.unizar.es/jlbernal/ev.html>
- La evaluación del aprendizaje. <http://www.mentor.mec.es/temas.htm>
- Análisis del discurso. <http://www.amped.org.br/2037.htm>
- Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra UNESCO. <http://www.filo.uba.ar/posgrado/correspdisc.htm>

- Inferencia. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/ire10a04.htm>
- Congreso de Cuba. Léxico semántico. Neurociencias.
<http://www.sid.cu/eventos/neuro/workshop/lecours.htm>
- Signo. <http://www.unav.es/gep/signo.html>
- La fuente psicopedagógica. <http://www.ei.org.coloeivirt/curricir/curri03.htm>
- Teorías sobre el aprendizaje. Vygotsky.
<http://www.monografias.com/trabajos/torapren/teorapren.shtml>
- Revista Educar: “Una Mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la ciudad de México”
<http://educaciónjalisco.gob.mx/consulta/educar/drrseed.html>

Anexos

Cuadro 1a: Aplicación de Instrumentos

COMO PIENSAS Y APRENDES

Ya has acabado de contestar lo mejor que has sabido a las cuestiones que se te han formulado en este examen. Ahora se trata de que digas:

- 1) Todo lo que has hecho para contestarlas: di **con tus propias palabras** y lo mas claramente que sepas el modo como has sido pensando a lo largo de tus respuestas y lo que has hecho para contestar a cada pregunta de la prueba.

Seguidamente, y suponiendo que tuvieras que explicar a un compañero de clase todo lo referente a lo que has hecho durante el tiempo dedicado a responder a las cuestiones propuestas, dí:

Tres **momentos o puntos en los que te has sentido seguro** de que lo que ibas pensando durante la realización de los ejercicios era lo correcto. ¿Qué sueles hacer **cuando te sientes inseguro**? Explícalo lo mejor que sepas.

- 2) Tres **dudas** que te han surgido a lo largo de la tarea que has hecho y qué has **pensado para salir de ellas** y ello aunque no lo hayas conseguido tal vez. Habla de **lo que haces cuando se te presentan dudas**. Habla de lo que haces cuando se te presentan dudas.
- 3) Tres errores que tú mismo te has corregido durante la realización de esta prueba, es decir, que después de dar una solución falsa o utilizar un método inadecuado, has pensado en otra solución mejor o has cambiado el método que has considerado equivocado o ineficaz por otro que te ha parecido el correcto. ¡Cómo has llegado a darte cuenta de que te equivocabas?
- 4) A veces cometes errores en las tareas escolares o exámenes que realizas: ¿a qué se debe el que esto te ocurra, **cómo explicas tus equivocaciones** en tu estudio personal o en los exámenes?
- 5) Cómo explicarías a un compañero los puntos que te han resultado **más fáciles** en la prueba y por qué. Y los **más difíciles** y por qué.

Cuadro 1b: Aplicación de Instrumento

CONSIGNAS (Encierra en un círculo la respuesta que elijas en cada caso)	
<u>PRINCIPIO DE LA PRUEBA</u> (Autoconcepto-Autoestima-motivación de logro)	
1)	Para resolver las cuestiones que tienes delante, piensas que como estudiante: a) Estás mal preparado y casi seguro de que te van a salir mal los ejercicios que vas a hacer. b) Poco preparado y te saldrá probablemente regular o a medias el trabajo que vas a realizar. c) Bastante preparado y probablemente te saldrá bastante bien el trabajo. d) Muy bien preparado y te saldrán muy bien todos o casi todos los ejercicios que vas a hacer.
<u>HACIA LA MITAD</u> (Ansiedad-temor al rechazo social)	
2)	El que te puedan salir estos ejercicios peor que a tus compañeros, te preocupa. a) Mucho. b) Bastante. c) Un poco. d) Nada o casi nada. (Motivación propiamente dicha)
3)	Después de haber realizado una parte significativa de la prueba que es tás contestando, te sientes: a) Muy dispuesto o motivado para contesta lo mejor que puedas a todas las preguntas. b) Bastante dispuesto o motivado para contestar a todas las preguntas c) Muy poco dispuesto e interesado en contestar a todas las preguntas. d) Cas i nada dispuesto ni interesado en contestar a todas las preguntas. (Ansiedad)
4)	Desde que has comenzado a contestar las preguntas de esta prueba ¿cuántas veces has pensado que te puede faltar tiempo o vas a fallar en su buena realización? a) Muchas veces. b) Bastantes veces. c) Pocas veces. d) Ninguna vez. <u>HACIA EL FINAL DE LA PRUEBA</u> (Ansiedad)
5)	Te preocupa que hayas podido fallar en este examen: a) Mucho. b) Bastante. c) Un poco d) Nada o casi nada. (Motivación propiamente dicha-motivación intrínseca)
6)	Tras haber contestado a las preguntas o cuestiones que se te han planteado a lo largo de esta prueba y al margen de lo más o menos bien que lo hayas hecho, indica cuál de las siguientes posiciones es la tuya: a) He contestado a las preguntas con todo mi empeño o decisión y me han parecido muy interesantes. b) He contestado a las preguntas con bastante empeño o decisión y me han parecido bastante interesantes. c) He contestado a las preguntas con poco empeño o decisión y me han parecido poco interesantes. d) He contestado a las preguntas sin apenas empeño o decisión y no me interesan nada o casi nada. (Autocontrol de ansiedad)
7)	Si alguna vez te sientes nervioso mientras estás haciendo las tareas que te encomiendan (deberes, tareas en clase) ¿haces algo para tranquilizarte. a) Casi nunca o nunca. b) Algunas veces. c) Con mucha frecuencia. e) Siempre que me siento nervioso.
** Protocolo tomado del libro: “Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa” Ediciones Narcea	

Cuadro 1c: Prueba Protocolo

NOMBRE: _____ FECHA: _____
=====

INSTRUCCIONES

El presente ejercicio te plantea algunas preguntas sobre una divertida historieta. Las contestaciones que debes dar son escritas. Interesa que presentes el ejercicio lo más claro posible. Si te equivocas tachas y escribes a continuación, pero no borres lo que hayas escrito.

CONSIGNA:

Ahora Vas a leer una historieta de un pueblo de Aragón. Léela atentamente porque luego vas a contestar algunas preguntas sobre ella.

HISTORIETA:

“Un buen día un marchante llegó a Las Almunias y se hospedó en casa de Mairal. No había cama para él y se acomodó en la cadira de la cocina. Hete aquí que a media noche entraron dos mujeres, ya mayores, vestidas de negro que venían cuchicheando. El marchante se hizo el dormido y las espío con el rabillo del ojo.

Se acercaron al hogar y con mucho cuidado levantaron una losa de la tizonera. Sacaron un pote con un unguento verduzco, se untaron por todo el cuerpo, guardaron el pote en un sitio y exclamaron:

“Por encima de la rama y hoja, a bailar a la sierra de Tolosa”.

La fuerza extraordinaria las absorbió por la chimenea y desaparecieron. Impresionado por lo que había visto, el viajero quiso probar suerte: sacó el pote, con un poco de aprensión se frotó el cuerpo con una sustancia aceitosa y maloliente, igual que había visto hacer a las mujeres y pronunció la fórmula mágica.

Lo malo es que se equivocó en las palabras y en vez de decir “por encima de rama y hoja” dijo “por entremedio de rama y hoja”.

Se sintió arrebatado por la chimenea y estrozándose por toda la espesura y lleno de magulladuras y arañazos llegó a Tolosa, que está en Cochiplano”.¹

AHORA QUE HAS LEÍDO LA HISTORIETA ME VAS A DECIR POR ESCRITO...

- 1) ¿Te ha gustado? (*Encierra en un círculo la respuesta elegida*)
 - 1a) Mucho
 - 2b) Bastante
 - 3c) Poco
 - 4d) Muy poco

- 2) Para resolver las cuestiones que tienes delante ¿piensas como estudiante que:
 - 2a) Estas mal preparado y casi seguro de que te van a salir mal los ejercicios que vas a hacer.
 - 2b) Estas poco preparado y te saldrá probablemente regular o a medias el trabajo que vas a realizar.
 - 2c) Estás bastante preparado y probablemente te saldrá bastante bien el trabajo.
 - 2d) Estás muy bien preparado y te saldrán muy bien todos o casi todos los ejercicios que vas a hacer?

Andolz, R., 1991. El nacer en Aragón (Mitos y Costumbres). Mira, Zaragoza, pp.41-42.¹

3) ¿Qué dudas se te ocurren tras la lectura de esta divertida historieta?

.....

4) ¿Qué crees que te ayudaría a comprender esta historia totalmente?

.....

5) Después de haber leído atentamente la historieta haz un resumen de ella en tres líneas.

.....
.....
.....

6) ¡Muy bien...! A continuación escribe, una en cada línea, las secuencias, partes o ideas más importantes que tú sacas de la historieta:

Idea principal

Idea principal

Idea principal

7) Debajo escribe otras ideas menos importantes que las que has citado:

Idea

Idea

Idea

8) Ahora, representa las tres ideas principales lo mejor que puedas con tres dibujos distintos. Has un dibujo dentro de cada cuadro y ponle un título que lo represente:

Así:

8a) Primera idea:

(haz el dibujo)

TITULO DEL DIBUJO:.....

¿Qué idea has querido representar en este dibujo?

.....

8b) Segunda idea:

(haz el dibujo)

TITULO DEL DIBUJO:.....

¿Qué ideas has querido representar en este dibujo?

.....

8c) Tercera idea:

(haz el dibujo)

TITULO DEL DIBUJO:.....

¿Qué ideas has querido representar en este dibujo?

.....

9) A continuación enumera los resultados o conclusiones que sacas de la historieta que has leído.

.....

10) Explica en qué te basas para escribir los resultados o conclusiones anteriores

.....
.....

11) ¿Qué dudas se te ocurren sobre lo que has escrito? Escribe varias.

.....
.....
.....

12) ¿Qué podrías hacer para resolver estas dudas?

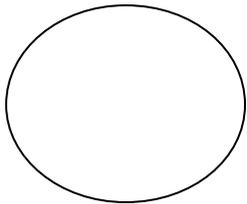
.....
.....

- 13) Después de haber respondido ya a unas cuantas preguntas, ¿sientes que te preocupa el que estos ejercicios te puedan salir peor que a tus compañeros?
- 13a) Mucho
 - 13b) Bastante
 - 13c) Poco
 - 13d) Nada o casi nada
- 14) Desde que has comenzado a contestar las preguntas de esta prueba. ¿Cuántas veces has pensado que te puede faltar tiempo o vas a fallar para realizarla bien?
- 14a) Muchas veces
 - 14b) Bastantes veces
 - 14c) Pocas veces
 - 14d) Ninguna vez
- 15) Ahora imagínate que unas palabras de la frase mágica se han caído al suelo, se han desordenado, y las hemos ido recogiendo como hemos podido. Todas mezcladas, como un puzzle, así:

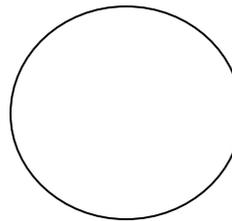
“de”, “encima”, “Tolosa”, “hoja”, “y”, “por”, “Sierra”, “de”, “a”, “la”, “mujeres”, “a”

Intenta colocarlas ordenadas en su sitio para formar otra vez la frase mágica y observa si se completa o, por el contrario, falta o sobra alguna palabra:

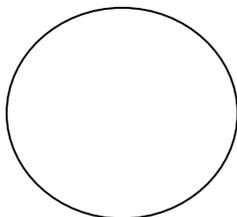
- 15a) Contando sólo con las palabras que se halla dentro del recuadro de la página anterior, escribe la frase mágica ordenadamente. Pero ¡atento! Porque sólo puedes utilizar las palabras que hay en el recuadro: no puedes añadir ni quitar ninguna otra palabra. Sólo la que ves en el recuadro.
-
- 15b) Las palabras que aparecen en el cuadro ¿las puedes relacionar con los contenidos de lengua dados en clase en este curso?
Di con cuales.
-
- 16) Ahora te presento tres círculos, dentro de cada uno de ellos vas a colocar las palabras del recuadro anterior, así:
- En el primer círculo vas a colocar sólo los **verbos** que tenga la frase.
 - En el segundo círculo sólo los **sustantivos**
 - Y en el tercero el resto de las **palabras**



16a) Primer círculo: **verbos**



16b) Segundo círculo: **sustantivos**



16c) Tercer círculo: **resto de las palabras**

- 17) Escribe algunas palabras derivadas de:
17ª) "Losa":
17b) "Bailas":
17c) "Arrebatado":
- 18) Menciona aquí los cuentos o historias que tú conoces y que se parecen a esta historieta. Di en qué se parecen:
.....
- 19) Finalmente, adivina lo que hubiera sucedido si el marchante en vez de frotarse con el ungüento todo el cuerpo se llega a frotar sólo la cara y dice las palabras mágicas. Di todo lo que se te ocurra.
.....
- 20) ¿Qué personajes introducirías en esta historieta para que el final fuera distinto?
Di por qué.
No: ... Porque:
No: ... Porque:
No: ... Porque:
- 21) Explica qué preguntas te han resultado más fáciles de contestar. Cuáles han sido más difíciles y por qué.
21a) Me han resultado **fáciles** las preguntas:
No: ... Porque:
No: ... Porque:
No: ... Porque:
21b) Me han resultado **difíciles** las preguntas:
No: ... Porque:
No: ... Porque:
No: ... Porque:
- 22) ¿Cómo has hecho para darte cuenta de lo que tenías que responder ante las cuestiones de este ejercicio?
.....
- 23) ¿Cambiarías ahora alguna contestación de las que has dado? Di cuál o cuales cambiarías.
.....
- 24) Para despedirte. ¿Qué le dirías ahora al marchante?
.....
- 25) Estás terminando este ejercicio, ¿te preocupa que hayas podido fallar en las contestaciones?
25a) Mucho
25b) Bastante
25c) Poco
25d) Nada o casi nada.
- 26) Si en algún momento te has sentido preocupado o nervioso, ¿qué has hecho para tranquilizarte?
.....
- 27) Finalmente, ¿te ha gustado este ejercicio?
Para expresar cuánto te ha gustado este ejercicio, señala con una raya los puntos que consideres (0 nada y 10 mucho):

NO ME HA GUSTADO NADA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ME HA GUSTADO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cuadro 2

DIMENSIÓN I	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		1a. y 2a.	1a, 2a, 3a, 4a y 5a.	BAJO	25%	MEDIO	64%	ALTO

DIMENSIÓN II	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		3a.	6a, 7a y 8a.	BAJO	28%	MEDIO	61%	ALTO

DIMENSIÓN III	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		4a.	9a	BAJO	29%	MEDIO	62%	ALTO

DIMENSIÓN IV	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		5a.	10a, 11a, 12a, 13a y 14a.	BAJO	51%	MEDIO	41%	ALTO

DIMENSIÓN V	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		6a.	15a.	BAJO	56%	MEDIO	36%	ALTO

DIMENSIÓN VI	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		7a.	16a.	BAJO	54%	MEDIO	43%	ALTO

DIMENSIÓN VII	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		8a.	17a.	BAJO	26%	MEDIO	51%	ALTO

DIMENSIÓN I	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	25%	70%	64%	100%

DIMENSIÓN II	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	28%	70%	61%	100%

DIMENSIÓN III	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	29%	70%	62%	100%

DIMENSIÓN IV	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	51%	70%	41%	100%

DIMENSIÓN V	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	56%	70%	36%	100%

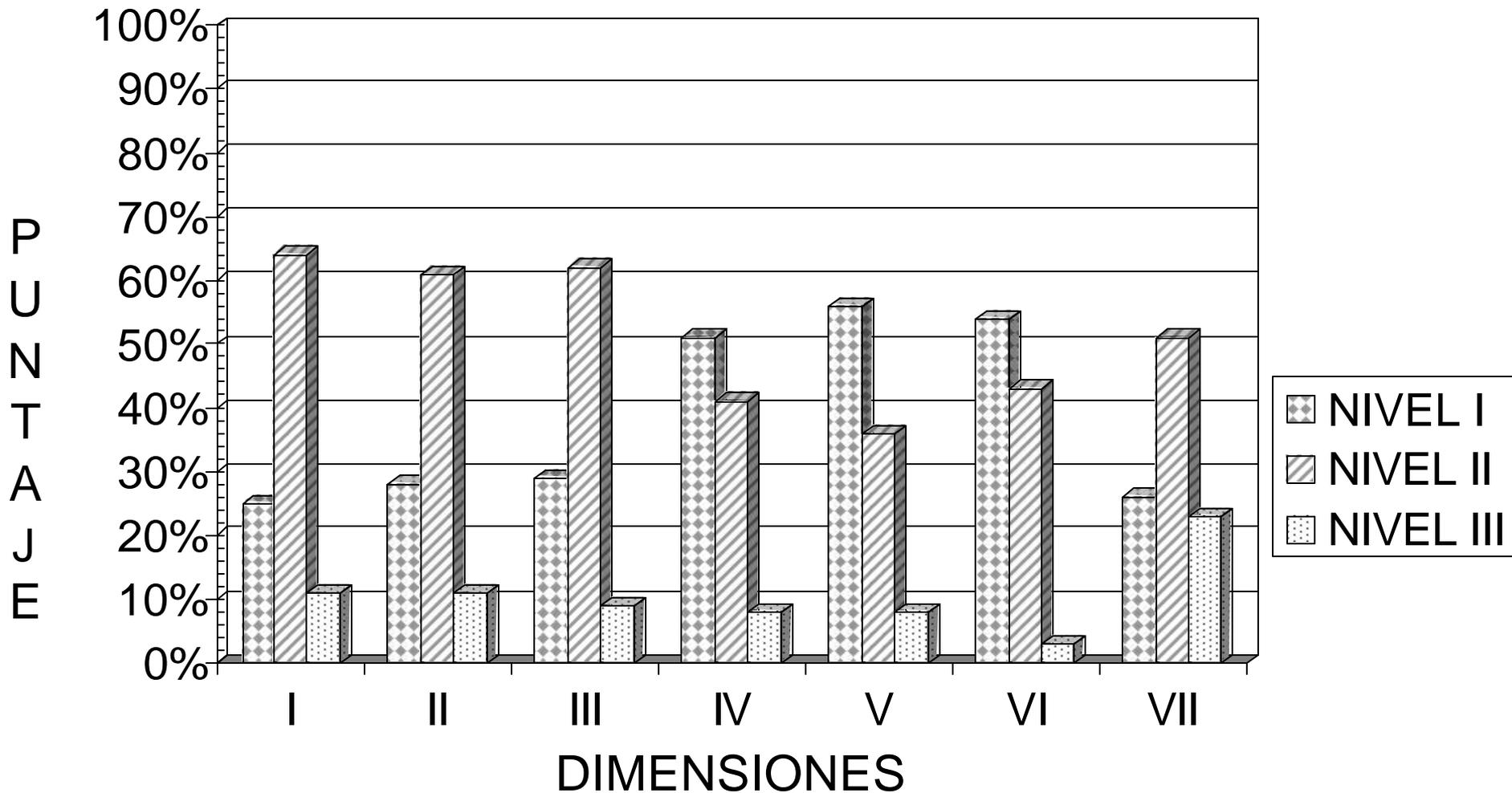
DIMENSIÓN VI	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	54%	70%	43%	100%

DIMENSIÓN VII	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
		30%	26%	70%	51%	100%

ESEAC-ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO A P R E N D I Z A J E

Cuadro 3

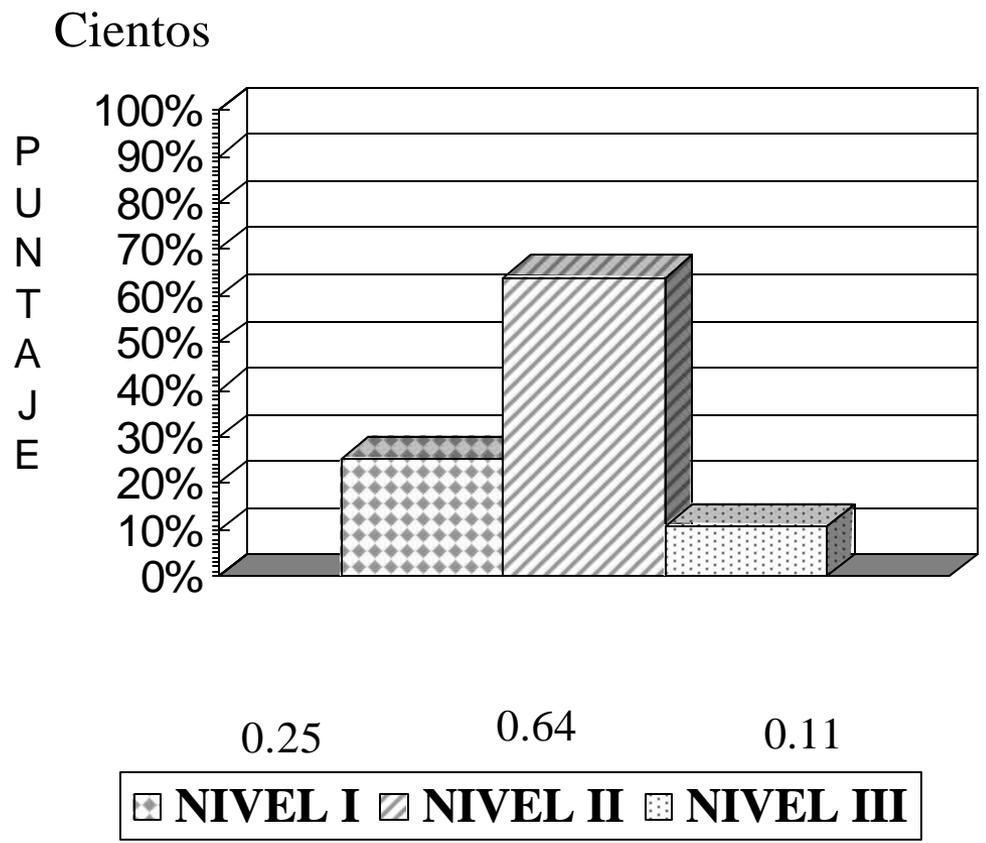
(AFECTA AL CONOCIMIENTO DECLARATIVO, PROCEDIMENTAL Y METACOGNITIVO)



DIMENSIÓN I

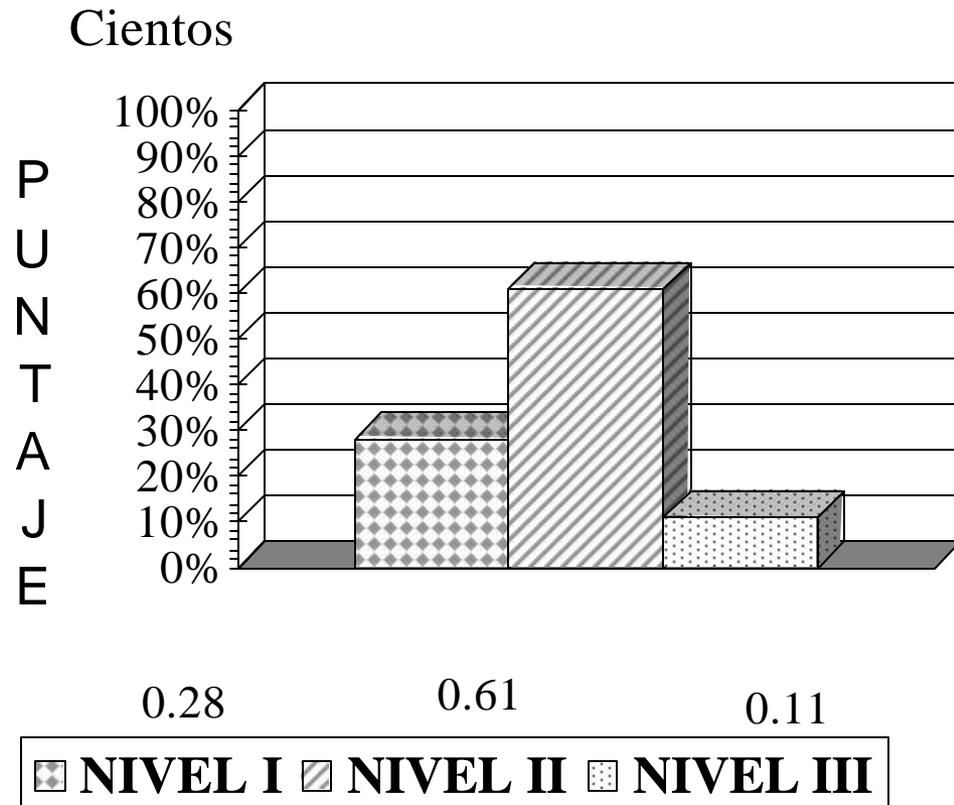
(COMPRENSIÓN- PLANIFICACIÓN-EJECUCIÓN)

Esta dimensión evalúa las estrategias del escolar relacionadas con la comprensión de la tarea a la que se enfrenta -saber qué tiene que hacer-, la planificación de la misma – cómo lo hace o ha hecho realmente-.



DIMENSIÓN II (REPRESENTACIÓN)

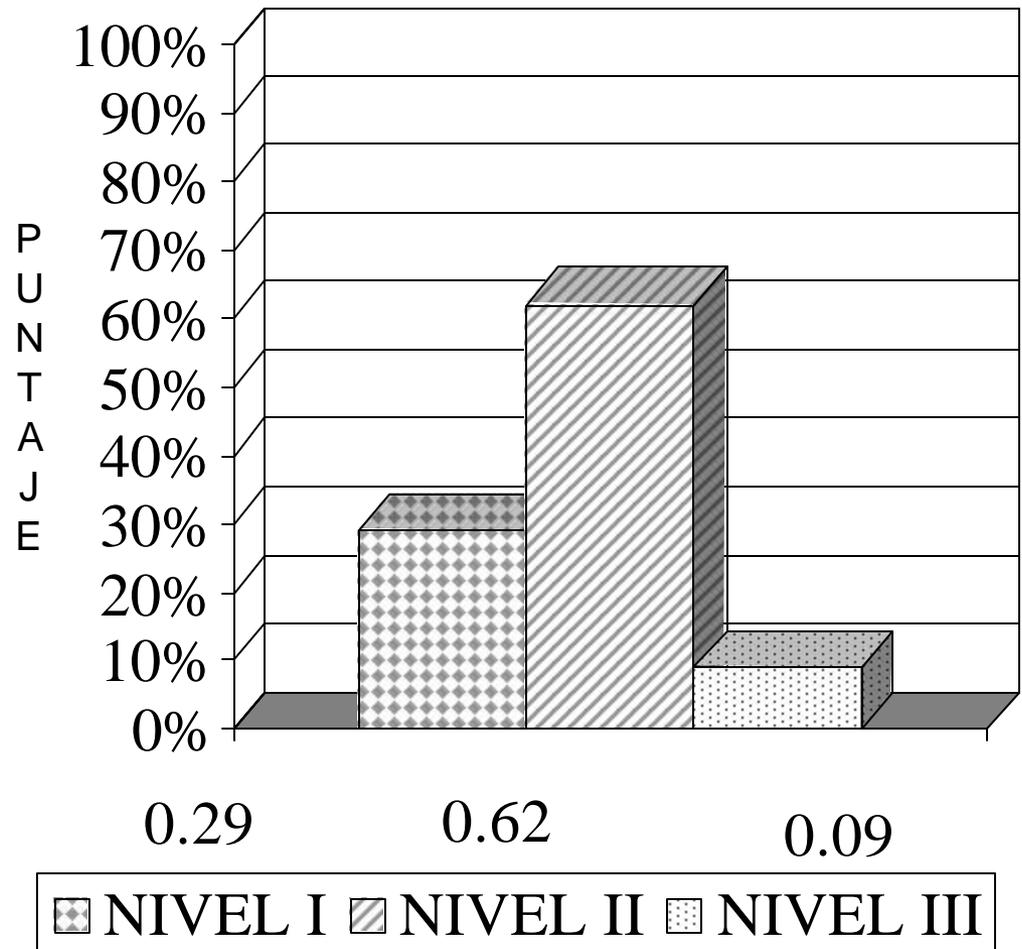
Esta dimensión analiza el dominio por parte del alumno de los diferentes códigos o lenguajes de representación del conocimiento y especialmente el vocabulario o código verbal utilizado mientras y para desarrollar la tarea.



DIMENSIÓN III

(ORGANIZACIÓN)

ESTUDIA EL RIGOR DE LA LÓGICA UTILIZADA POR EL ALUMNO EN LA ACTIVIDAD DE INFERIR UNOS CONOCIMIENTOS A PARTIR DE OTROS (DEDUCCIÓN, INDUCCIÓN O, EXTRAPOLACIÓN).

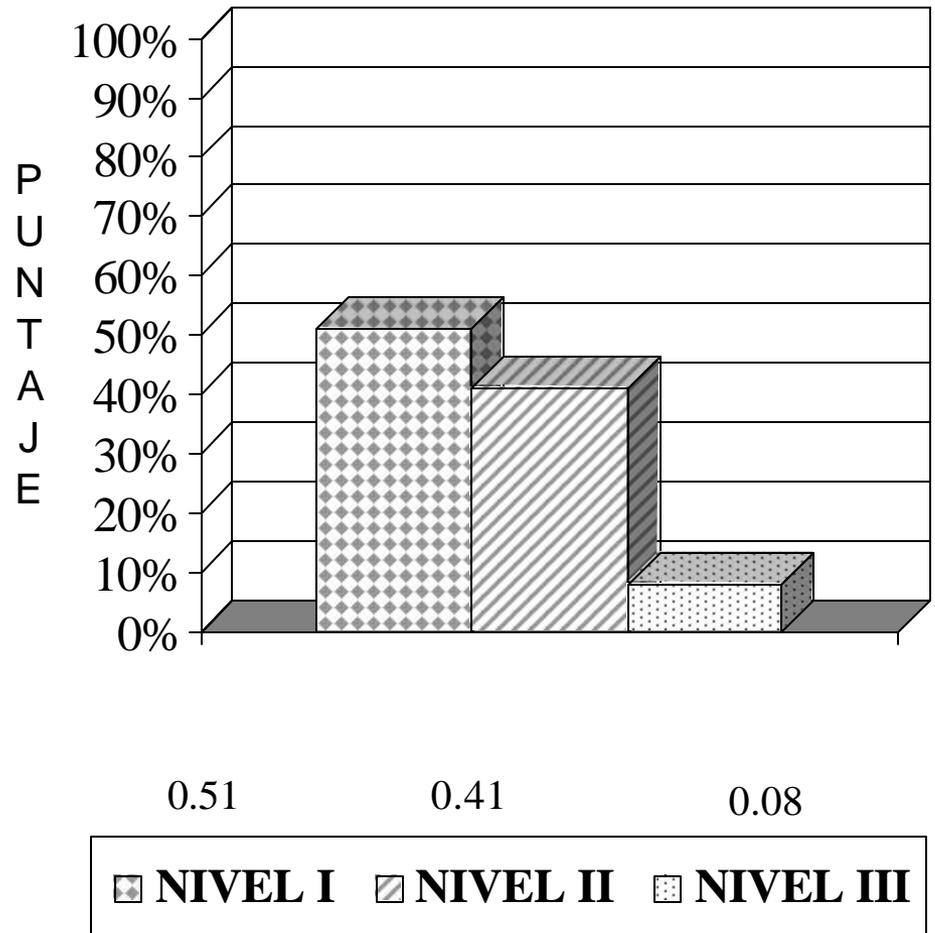


DIMENSIÓN IV

(ORGANIZACIÓN)

- ANALIZA LOS PRINCIPALES ERRORES COMETIDOS POR EL ESCOLAR EN LA ACTIVIDAD DESARROLLADA EN LA PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA TAREA.
- DISCRIMINA LOS TIPOS DE ERROR Y, PARALELAMENTE SUS DIFERENTES CAUSAS

Cientos



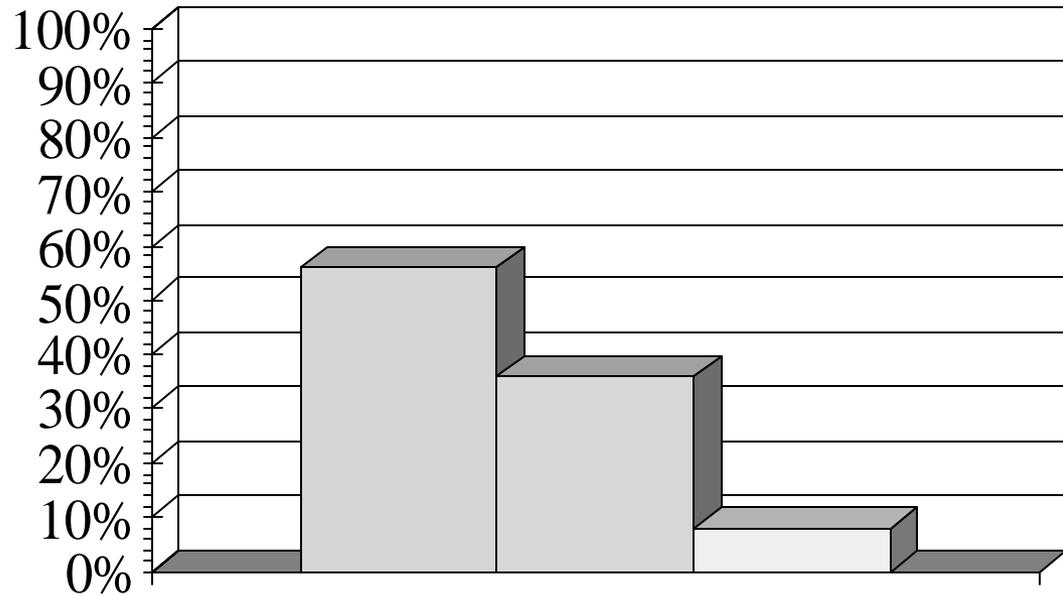
DIMENSIÓN V

(NIVEL DE DOMINIO)

Cientos

Indica el nivel de abstracción con que el alumno domina los contenidos que procesa.

P
U
N
T
A
J
E



0.56

0.36

0.08



NIVEL I

NIVEL II

NIVEL III

DIMENSIÓN VI

(METACONOCIMIENTO)

incluye tres
componentes:

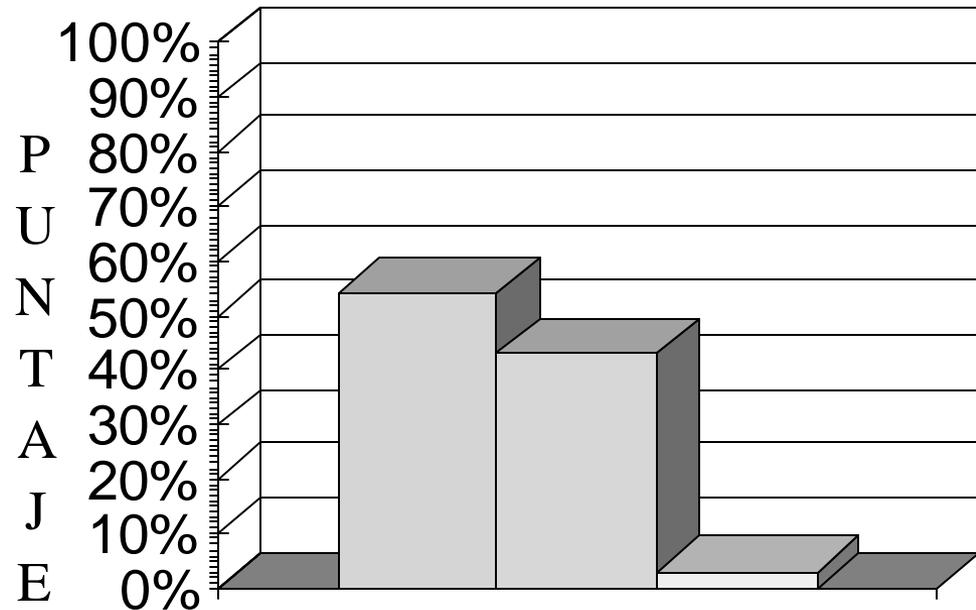
Percepción: Nivel de
seguridad.

La autoevaluación:
Evaluación del
proceso y,
especialmente, de
los resultados.

La selección: Control
del proceso y
estrategias a
utilizar y cómo las
utiliza.

La conciencia cognitiva

Cientos



0.54

0.43

0.03

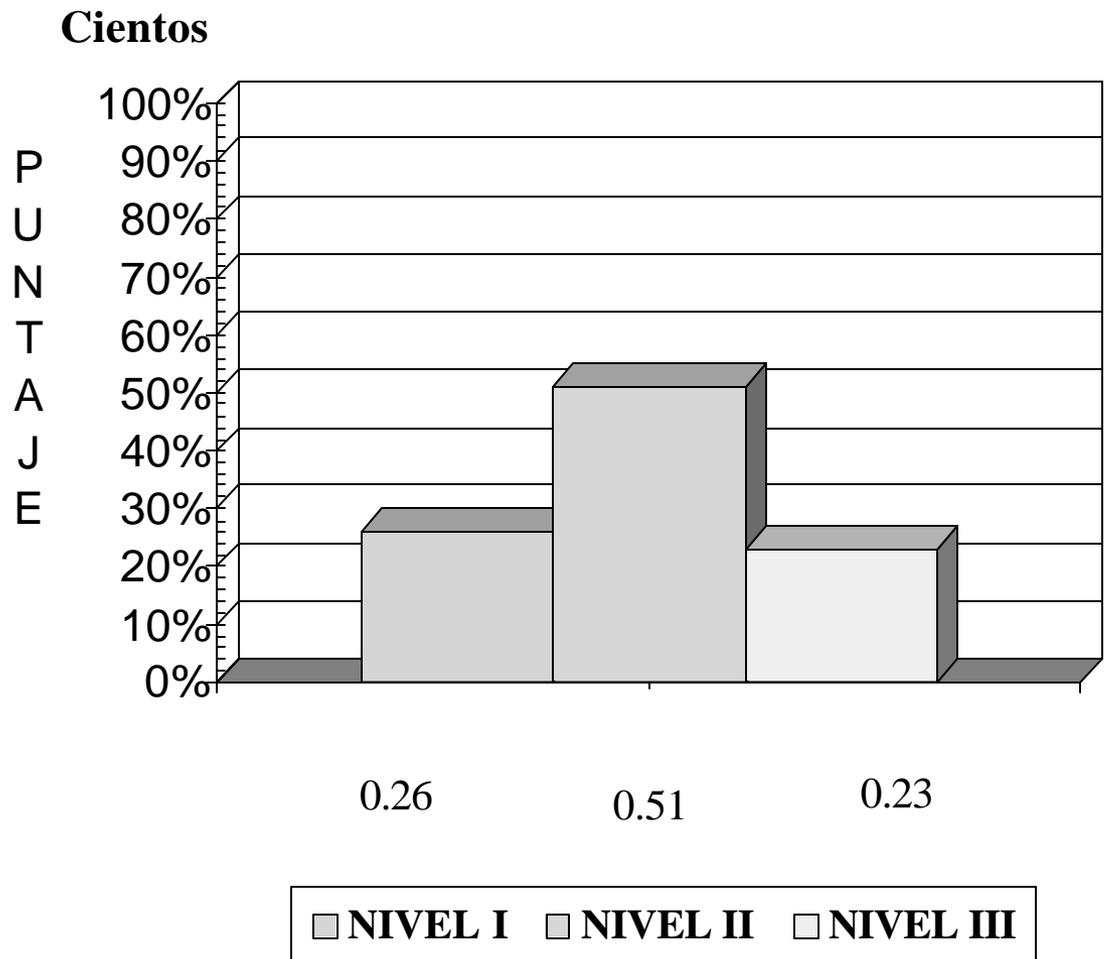
■ NIVEL I ■ NIVEL II ■ NIVEL III

DIMENSIÓN VII

(MOTIVACION)

Esta dimensión afecta la conducta de los individuos en cuanto influida por la aparición y regulación de sus vivencias emotivas.

La ESEAC estudia la motivación en su acepción general y propiamente escolar.



NIVELES Y PUNTAJES

Cuadro 4a

DIMENSIÓN I	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	1a.	1a. Conocimientos pertinentes a la tarea. Conceptual, procedimental y conocimientos previos.	Carece de plan. Conceptos vagos.	30%	Enmarca sólo en partes. Aspectos parciales.	70%	Ideas básicas. Describe con claridad	100%
	2a.	Hipótesis y criterios para actuar. 3a. Aciertos. 4a. Lagunas típicas. 5a. Dudas.	Incoherencia Contradicciones Se muestra perdido a lo largo de la ejecución No resuelve tarea Aparecen muchas dudas	30%	Muestra indecisión En algunos aspectos es lógico. Resuelve adecuadamente algunas partes otras no. Aparecen dudas en el planteamiento y el desarrollo.	70%	Mantiene su planteamiento inicial. Coherente y correcta todas sus partes. Resuelve y planea en su totalidad.	100%

DIMENSIÓN II	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	3a.	6a. Lenguaje verbal, precisión y suficiencia. Lenguaje icónico. 8a. Lenguaje analógico	Construcciones verbales carentes de estructura lógico-jerárquica. Grafica aspectos anecdóticos muy parciales. No sabe reconocer, no crea analogías (de contenidos), "figurativo"	30%	Corrección incorrecta. No integra criterios globales. Crea algunas analogías "Funcional"	70%	Conoce los términos Ordena correctamente. Experto en el dominio. Utiliza estructuras claramente generalizables. "Funcional" "Ontológico"	100%

DIMENSIÓN III	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	4a.	9a. Procesos inferenciales	No pasa los antecedentes a los consecuentes.	30%	Utiliza una lógica que se desarrolla parcialmente.	70%	Discurso lógico y psicológico coherente.	100%

N I V E L E S Y P U N T A J E S

DIMENSIÓN IV	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	5a.	10a. Uso de presupuestos falsos. 11a. Datos falsos. 12a. Falsas generalizaciones. 13a. Falsa inducción. 14a. Lapsus en conductas rutinarias.	Comete variedad de errores.	30%	Comete errores importantes y otros secundarios.	70%	No comete error. No lapsus en la ejecución de la tarea.	100%

DIMENSIÓN V	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	6a.	15a. Abstracción (generalización y transferencia).	Manera asistemática, contenidos anecdóticos. Sin criterio lógico, "repetidor".	30%	Menciona y toma en consideración datos. Conecta y organiza contenidos.	70%	Añade lo anterior, da tipo de estructura, clasifica "inclusiva". Completa datos procesados	100%

C O N T R O L D E S I M I S M O

DIMENSIÓN VI	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	7a.	16a. Metacognición	No sabe explicar lo que ha hecho, no planifica y ejecuta.	30%	Alude alguna vivencia personal. Dificultades para explicar y no se explica como lo relaciona.	70%	Riqueza de detalles. Entiende la meta propuesta, recuerda conocimientos relevantes y actúa con eficacia.	100%

DIMENSIÓN VII	ESTRATEGIAS	VARIABLES	NIVEL I	Puntaje	NIVEL II	Puntaje	NIVEL III	Puntaje
	8a.	17a. Motivación-control de ansiedad	Confianza sentirse mal. Bajo nivel de motivación. Confianza sentirse mal preparado. Bajo nivel de motivación. Muy alto nivel de ansiedad. No usa consignas tranquilizadoras.	30%	Se considera bastante preparado. Nivel intermedio de motivación en la ejecución de la prueba.	70%	Se siente bien preparado, motivado por la tarea. Utiliza recursos para tranquilizarse cuando se encuentra ansioso.	100%

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Cuadro 4

	COMPRENSIÓN- PLANIFICACIÓN- EJECUCIÓN	REPRESENTACIÓN	ORGANIZACIÓN		NIVEL DE DOMINIO	METACONOCIMIENTO	MOTIVACIÓN
I DIMENSION	DOMINIO GENERAL DE TEMA VARIABLES:1a, Estrategia 1a. Bases de la comprensión y planificación de la tarea. VARIABLES: 2a. 3a.4a. 5a. Estrategia 2a: hipótesis de actuación, acietos, lagunas y dudas					C O N T R O L D E S I M I S M O	
II DIMENSION		DOMINIO DE LENGUAJES VARIABLE : 6a -verbal 7a. -icónico 8a. Analógico. Estrategia 3a. Uso del lenguaje					
III DIMENSION			CALIDAD DE RAZONAMIENTO VARIABLE: 4a. Estrategia 9a: Procesos inferenciales.				
IV DIMENSION				ERRORES Y SU NATURALEZA (FALLOS) VARIABLES: 10a.11a.12a.13a.14a.			
V DIMENSION					NIVEL DE ABSTRACCIÓN VARIABLE:15a. Estrategia 6a. Grado de abstracción.		
VI DIMENSION							CONCIENCIA COGNITIVA VARIABLE: 16a. Estrategia 7a. Metacognición.
VII DIMENSION							NIVEL DE MOTIVACION - ANSIEDAD VARIABLE: 17a. Estrategia 8a: motivación-control de ansiedad.