

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**Análisis de una experiencia educativa en el colegio Bosques de
la ciudad de Aguascalientes**

Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

**Presenta: Bertha Guazo Valencia
Asesor: Félix A. De León Reyes**

México, Distrito Federal, febrero 2009

DEDICATORIAS

A mi Señor Jesucristo por sostenerme con su diestra.

A la memoria de mi madre: Sara Valencia M.

A mi padre Roberto Guazo y mis hijos Arturo, Esther y Adolfo, por ser
inspiración y fuerza para no derrotarme.

A mis hermanas Alicia, Xóchitl, Ángeles, Gracia, Alejandra, Gabriela y
Sara por su cariño y apoyo incondicional.

INDICE

Introducción

I.- Concepción constructivista del aprendizaje	1
1.1 Enfoques constructivistas en la educación	6
1.2 Principio del aprendizaje constructivista	8
1.3 Aprendizaje significativo en situaciones escolares	10
1.3.1. Tipos y situaciones del aprendizaje escolar	11
1.4 Condiciones para el logro del aprendizaje significativo	14
1.5 Fines del aprendizaje significativo	15
II.- El aprendizaje de diversos contenidos curriculares	17
2.1 Aprendizaje de contenido declarativo	17
2.2 El aprendizaje de conocimientos procedimentales	19
2.3 El aprendizaje de contenidos actitudinales	21
III.- Procesos de aprendizaje del conductismo al cognocitivismo	24
3.1 Visión constructivista del aprendizaje	27
3.2 Modificabilidad de la inteligencia	28
3.3 Pensamientos de buena calidad	30
3.4 Modelos de las dimensiones del aprendizaje	31
3.4.1 Modelo integrado	32
3.4.2 La infusión del pensamiento	33
3.5 El aprendizaje profundo	35
3.6 Naturaleza del conocimiento	36
3.7 Estrategia de aprendizaje	41
3.7.1 Características del aprendizaje auténtico	43
3.8 La metacognición en el aprendizaje	46
3.9 Cuadro de habilidades cognitivas para el logro de competencias	50
IV.- La lengua, instrumento de comunicación	51
4.1 Funciones del lenguaje	56
4.2 Lenguaje, lengua y habla	61
V.- Competencias comunicativas	67
5.1 Habilidades básicas de la comunicación	70
5.1.1 Habilidad de escuchar o de comprensión oral	72
5.1.2 Habilidad de expresión oral	80
5.1.2.1 Tipología de los textos orales	87

5.1.3	Habilidad lectora	88
5.1.3.1	El concepto de lectura	90
5.1.3.2	Características básicas de la lectura	92
5.1.3.3	Factores de la lectura	95
5.1.3.4	Comprensión lectora	100
5.1.3.5	Tipos de lectura	109
5.1.3.6	Perfil del buen lector	115
5.1.3.7	Modelo de comprensión lectora	117
5.1.3.8	Microhabilidades de la comprensión lectora	121
5.1.3.9	El proceso de la lectura	123
5.1.3.10	Componentes claves de la lectura	126
5.1.3.11	Lectura como pensamiento crítico	133
5.1.4	Dificultades de la comprensión lectora	137
5.1.4.1	Factores que influyen en las dificultades de la comprensión lectora	138
5.1.5	Habilidad escritora	139
5.1.5.1	Corrientes de la expresión escrita	143
VI.- Elaboración de planes de curso para el Colegio Bosques con base en procesos		148
6.1	Plan de curso	150
6.2	Modelo cognitivo para la elaboración de planes de curso	150
6.3	Elaboración de mapas de contenido	151
6.4	Criterios para elaboración de objetivos	153
6.5	Criterios para la elaboración de e-a	153
6.6	Secuencias de enseñanza-aprendizaje	155
6.7	Integración del plan de cursos	155
6.7.1	Verificación de la congruencia y validación de plan de curso	156
6.7.2	Dinamismo del plan de curso	156
6.8	Modelos de transferencia de procesos de la enseñanza	158
6.8.1	Pasos del modelo de transferencia	158
Comentarios finales		161
Conclusiones		168
Anexo 1		
Bibliografía		

INTRODUCCIÓN

El hecho de vivir en sociedad exige generar e interpretar distintos tipos de información, esta exigencia se ha intensificado en las últimas décadas debido a los avances tecnológicos que van transformando el mundo y que por consecuencia generan retos educativos como el desarrollo de las competencias necesarias en las nuevas generaciones para garantizar su inserción en el mundo moderno.

Para el logro de dichos retos la enseñanza de la lengua es fundamental, ya que el desarrollo del lenguaje verbal y escrito se convierte en la herramienta más importante para analizar e interpretar la realidad.

La enseñanza de la lengua ha sido objeto de diversas propuestas y enfoques que modifiquen y mejoren el aprendizaje de ésta, los cambios han ido desde el contenido temático hasta la forma de trabajo concreto en el aula; y sin embargo las últimas evaluaciones nacionales e internacionales, aplicadas al sistema educativo mexicano, han manifestado la necesidad imperiosa de replantear tanto los métodos como las prácticas de enseñanza del español.

En este contexto las teorías cognitivas aportan formas de abordar contenidos de manera significativa y aquí la adquisición y perfeccionamiento de la lengua tiene como uno de sus principales propósitos que los individuos socialicemos experiencias e intercambiamos puntos de vista, donde demostramos, no sólo en qué somos capaces, sino también de cómo favorece el riesgo de equivocación, deducción y reconocimiento las estrategias que debemos poner en marcha para la realización de cada ser humano.

Desde la concepción de las diversas teorías cognitivistas, el desarrollo las competencias van enfocadas hacia los procesos que se requieren en cada tipo de actividad. Los procesos son la forma de establecer los enlaces naturales que deben darse entre las habilidades las destrezas, actitudes, hábitos, valores y conocimientos para desarrollar las competencias, que en el caso de la enseñanza de la lengua son las competencias comunicativas que se relacionan con hablar, leer y escribir, cuya base se encuentra en aprender a escuchar

El enfoque educativo basado en el desarrollo de las competencias propone una nueva conceptualización de las categorías de aprendizaje, alumno, maestro, proceso didáctico y procesos de evaluación.

Las corrientes cognitivistas plantean la necesidad de que los individuos aprendamos a aprender, lo cual debe de ser entendido como el desarrollo de las habilidades para buscar y utilizar de manera eficiente la información.

El presente trabajo es una investigación bibliográfica sobre algunos aspectos teóricos que apoyaron mi práctica como maestra de español, del nivel de secundaria, en colegio *Bosques* de la ciudad de Aguascalientes, durante los ciclos escolares del 2002 al 2005.

El tipo de enseñanza aplicada en este colegio, era novedosa, pues antes de que se propusiera la nueva reforma educativa, basada en el desarrollo de competencias, el colegio revolvió, desde ese tiempo, aplicar de manera sistemática los procesos de pensamiento en todas y cada una de las asignaturas y así, desarrollar a través de los contenidos las habilidades básicas del pensamiento.

El proceso de enseñanza aprendizaje basado en el desarrollo de competencias considera que los procesos de conocimiento son el enlace natural que se da entre las habilidades, destrezas, actitudes, hábitos y valores de conocimiento.

En el presente trabajo expongo los principales postulados de algunas teorías constructivistas en que se basan en el desarrollo de habilidades y competencias para el logro de un aprendizaje profundo y significativo.

Los contenidos de mi trabajo se estructuran de la siguiente manera, en primer lugar describo las características de algunos enfoques constructivistas y la importancia del aprendizaje significativo; así como los aspectos de los diferentes tipos de conocimiento que abarcamos en las aulas.

Pretendo esbozar un panorama de cómo se ha transformado el concepto de aprendizaje desde el conductismo hasta la corriente cognitiva, que actualmente es la base de la reforma educativa, y cómo es y debe ser enseñada la lengua en las aulas.

Los docentes debemos tomar en cuenta que para el desarrollo y consolidación de las habilidades y competencias comunicativas debemos considerar la lengua el instrumento o herramienta más importante para la adquisición y exposición de conocimientos y con base en esta afirmación describo la elaboración de planes de curso basado en procesos de pensamiento y expongo el mapa de transferencia de contenidos y el formato de planeación, con contenidos del enfoque comunicativo funcional (1993), resaltando la importancia de distinguir los tipos de conocimiento que nos permiten determinar los procesos de pensamiento y las estrategias acordes para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos; es decir que: aprendan a aprender, aprendan a hacer y aprendan a ser.

I.- Concepción constructivista del aprendizaje escolar

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que el propósito de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco del grupo al que pertenece; y también sugiere que estos aprendizajes no se producen de manera satisfactoria si no se facilitan a través de la participación del alumno en actividades planeadas de manera intencional y sistemática, a fin de favorecer en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988).

La construcción del conocimiento escolar puede ser analizada desde dos vertientes:

1. desde los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y
2. de los mecanismos de la influencia educativa capaz de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diferentes autores sostienen que mediante la realización del aprendizaje significativo, el alumno construye y enriquece su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. Por lo que deberán favorecerse tres aspectos claves en el *proceso instruccional*: aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

La postura constructivista rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de saberes culturales. Tampoco acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes específicos.

Sino que la instrucción educativa debe promover el doble proceso de *socialización y de individualización*, la cual debe permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (*aprender a aprender.*, Coll; 1988, 133)

En el enfoque constructivista el proceso educativo se resume en: “*Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.*”

De acuerdo con Coll (1990 p. 441) la construcción constructivista del aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1° *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*

El alumno es quien construye, más bien reconstruye, los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.

2° La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen 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. Debido a que el conocimiento que enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido es que decimos que el alumno más bien construye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo reconstruye 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. Esto indica que la función del profesor no se limita, únicamente, a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que además debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre la información recibida y sus ideas o conocimientos previos. Así que aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

La construcción de significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, lo cual se logra introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno puede ampliar o ajustar sus esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

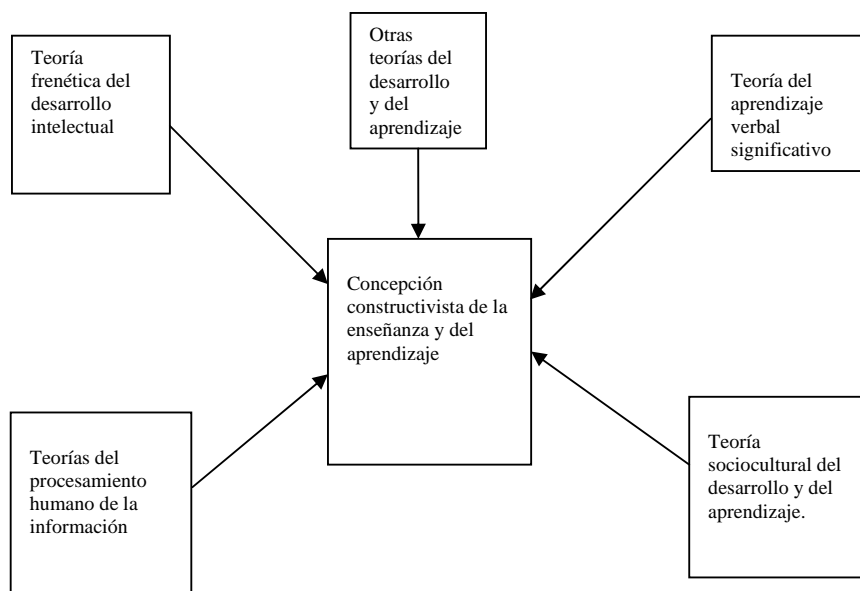
La concepción constructivista del aprendizaje escolar constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- el desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su interacción con los aprendizajes escolares:

- la identificación y la atención a los diversos intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza aprendizaje;
- el replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos;
- el reconocimiento de la existencia de diferentes tipos y modalidades de aprendizaje escolar, que integra los componentes intelectuales, afectivos y sociales;
- la búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociada al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognoscitivas;
- la importancia de promover la interacción entre alumnos y docente, así como entre los mismos alumnos a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo;
- la revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisión de conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno.

La postura constructivista se nutre de las aportaciones de diferentes corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos,

la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigostkiana, así como algunas teorías instruccionales. A pesar de que los autores se sitúan en diferentes encuadres teóricos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.



La educación escolar:

Una práctica social y socializadora.

- La naturaleza social y la función socializadora de la educación escolar.
- La educación escolar y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal.

1.1 Enfoques constructivistas en la educación.

La corriente constructivista postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimientos, habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su actividad constructivista lo que le ofrece su entorno.

Básicamente el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición *constructivista*, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

La persona realiza dicha construcción, fundamentalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales;

1. los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea resolver;
2. la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

1.2 Principios del aprendizaje constructivista

Desde la perspectiva llamada *cognición situada* (Brown, Collins, Duguid, 1989), se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los estudiantes pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza debe orientarse a la aculturación de los estudiantes a través de *prácticas auténticas* (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la concepción de la provisión del andamiaje de parte del profesor (experto) al alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984).

Desafortunadamente, la forma en que la institución escolar trata de fomentar el conocimiento, con frecuencia, contradice la forma en que se aprende fuera de ella. En la escuela se fomenta el conocimiento individual, fuera de ella es compartido, el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental, en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto y en la realidad se trabaja y razona sobre contextos concretos.

Ahora bien, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión, sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad para el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etcétera, que se asocian con los postulados constructivistas son factores que indican si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad.

Desde esta concepción, la calidad de un proyecto curricular y de una escuela se relaciona con la capacidad de atender a las necesidades específicas que plantean los estudiantes. De tal manera que una escuela de calidad es aquella que *es capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo* (Coll y Cols., 1993; Wilson, 1992).

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción de otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

1.3 Aprendizaje significativo en situaciones escolares

El psicólogo educativo David Ausubel realizó una serie de estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos seguidores (Novak y Gowin 1988) han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa sino que han marcado los rumbos de la psicología de la educación, en especial la del movimiento cognoscitivista.

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

Para Ausubel el *aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma, estructura e interacciona materiales de estudio y la información exterior interrelaciona e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz* (Díaz Barriga, 1989).

El alumno es concebido por Ausubel como un procesador activo de la información, que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

A pesar de señalar la importancia del aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno repetidamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera), esta concepción, también considera que no es posible que todo el aprendizaje significativo

que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento, antes bien defiende el *aprendizaje verbal significativo*, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente en las escuelas de nivel medio y superior.

1.3.1 Tipos y situaciones del aprendizaje escolar

De acuerdo con Ausubel hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Diferenciando en primer lugar de dos dimensiones posibles del aprendizaje en el aula.

Primera dimensión. Dentro de esta primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por **recepción** y por **descubrimiento**. (Modo en que se adquiere la información)

Segunda dimensión. Aquí encontramos dos modalidades: por **repetición** y **significativo**. (Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz).

La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar.

Situaciones del aprendizaje

(D: Ausubel)

A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información

Recepción	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.
El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva	Propio de la formación de conceptos y solución de problemas
No es sinónimo de memorización.	Puede ser significativo o repetitivo
Propio de etapas de avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)	Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones
Útil en campos establecidos del conocimiento.	Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas univocas.
Ejemplo: se pide al alumno que estudie las reglas de acentuación.	Ejemplo: El alumno a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) plantea el concepto e importancia de la tradición oral.

B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz.

Significativo	Repetitivo
La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	Consta de asociaciones arbitrarias al pie de la letra.
El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.	El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.
El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.	El alumno no tiene conocimientos previos, pertinentes o no los encuentra.
Se puede construir un entramado o red conceptual.	Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
Condiciones:	Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
Material: significado lógico	
Alumno: significación psicológica	
Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo: organizadores anticipados o mapas conceptuales)	Ejemplo: aprendizaje mecánico de características de movimientos literarios.

Es indudable que la enseñanza en el salón de clases está organizada por prioridades con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que generalmente es presentado a los alumnos. Esto no implica, necesariamente, que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos, ya que pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede ser empleado después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conocimientos conocidos.

El aprendizaje por recepción en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva.

Es innegable que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

Es importante tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario, un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo

de su madurez intelectual, por lo que el aprendizaje significativo implica un proceso activo de la información por aprender. Así por ejemplo, cuando se aprende de la información contenida en un texto académico se hace por lo menos lo siguiente:

Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las más relacionadas con las nuevas ideas.

Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas y con base en el proceso anterior, la información nueva se reformula y puede ser asimilada en la estructura cognitiva del sujeto.

Sin una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible que el lector realice un proceso de análisis y síntesis de información.

1.4 Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

Para que el aprendizaje realmente sea significativo, debe reunir ciertas condiciones: la información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se dice de relación no arbitraria, se refiere a que si el material o contenido de aprendizaje en si no son azarosos ni inconsistentes y tienen la suficiente intencionalidad, existirá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos somos capaces de aprender. En cuanto a la relación con lo sustancial significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede ser expresado de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que dejar asentado que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aún tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

1.5 Fases del aprendizaje significativo

Primera fase inicial del aprendizaje

- El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El proceso de la información es global y este se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).
- La información aprendida es concreta (mas que abstracta) y vinculada al contexto específico.

- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un programa global del dominio o del material que va a aprender, para la cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etcétera.

Segunda fase intermedia de aprendizaje

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aun que el aprendizaje se conduzca en forma automática o autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognoscitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

Tercera fase terminal del aprendizaje

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognoscitivos en la fase anterior llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control conciente.
- Igualmente las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etcétera.

- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a arreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en: a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

II. EL APRENDIZAJE DE DIVERSOS CONTENIDOS CURRICULARES

Los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas:

1. contenidos declarativos.
2. contenidos procedimentales.
3. contenidos actitudinales.

2.1 El aprendizaje de contenidos declarativos

El saber qué o conocimiento declarativo, es una de las áreas de contenidos más privilegiadas dentro de los currículos escolares de todos los niveles educativos.

Como la primera aproximación, podemos definir el saber que como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimientos declarativos,

porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.

Dentro del conocimiento declarativo puede hacerse una importante distinción taxonómica con claras consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.

El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal “al pie de la letra”. Algunos ejemplos de este tipo de conocimiento son los siguientes: el nombre de las capitales, fórmula química, los nombres de las distintas etapas históricas, los títulos de las novelas, etcétera.

En cambio, el conocimiento conceptual es más complejo que el factual. El conocimiento conceptual es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificado las características definitorias y las reglas que los componen.

Podríamos decir que los mecanismos que ocurren para los casos de aprendizaje de conceptos, son cualitativamente diferentes. En el caso del aprendizaje factual, este se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a dicha información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje

conceptual, ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, por lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.

Debido a que los mecanismos de adquisición del conocimiento factual y del conceptual son diferentes entre sí, las actividades de instrucción que el maestro debe realizar tienen que ser igualmente diferenciadas.

2.2 El aprendizaje de conocimientos procedimentales

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en realización de varias acciones u operaciones.

Los procedimientos (nombre que usaremos como genérico de los distintos tipos de habilidades y destrezas mencionadas) pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de procedimientos, pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o graficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio o un procesado de textos.

El aprendizaje de los procedimientos, o el desarrollo de la competencia procedimental, grosso modo es un proceso gradual en el que deben considerarse varias dimensiones. Estas dimensiones relacionadas entre sí son:

De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.

De la ejecución del procedimiento realizada con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución con un bajo nivel de atención consciente y una realización casi automática.

De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada. Ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas).

De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta plenamente identificada.

La idea central es que el alumno aprenda un procedimiento, y lo haga de la manera más significativa posible.

Es común percibir a los dos tipos de conocimientos (declarativo y procedimental) como separados, incluso a veces se privilegia uno de ellos en detrimento del otro. En realidad, debemos verlos como conocimientos

complementarios. En particular, la enseñanza de alguna competencia procedimental (la gran mayoría de ellas), debe enfocarse en un doble sentido: 1) para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta y 2) sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo.

La enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista, puede basarse en una estrategia general: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, a través de la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor.

2.3 El aprendizaje de contenidos actitudinales

Uno de los contenidos poco atendidos en los currículos y en todos los niveles educativos es el de las actitudes.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que son construcciones que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Vendar y Levie, 1993; Sarabia, 1992). Otros autores han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que estas implican una cierta disposición o carga

afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales.

En otros términos, integrando los comentarios señalados, podemos decir que las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivoafectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.

En las instituciones escolares el aprendizaje y la enseñanza de las actitudes ha sido poco estudiado en comparación con los otros contenidos escolares. Sin embargo, a la luz de la investigación reciente realizada sobre los mecanismos y procesos de influencia en el cambio de actitudes, pueden hacerse algunos comentarios en torno a su modificación y enseñanza, para luego pasar a abordar el problema de su evaluación.

El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento, gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural.

En las escuelas los currículos expresan la formación de actitudes, pero muchas veces estas quedan como buenos deseos y se hace muy poco por enseñarlas. También se ha demostrado que muchas actitudes se gestan y desarrollan en el seno escolar, sin ninguna intención explícita para

hacerlo. De cualquier modo, el profesor es el que directa o indirectamente se enfrenta a esta problemática compleja y difícil, que muchas veces rebasa la institución escolar misma.

Sin embargo, hay muchas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer y otras que deben procurar erradicar o relativizar (v. gr. el individualismo o la intolerancia al trabajo colectivo). Para ello el profesor puede ser muy importante agente o uno u otro significativo, que puede ejercer su influencia y poder (de recompensa, de experto, etcétera.) legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas en sus alumnos.

De acuerdo con Vendar y Levie (1993), hay tres aproximaciones que han demostrado ser eficaces para lograr el cambio actitudinal, a saber: a) proporcionar un mensaje persuasivo, b) el modelaje de la actitud y c) la inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Dichos autores recomiendan que se planteen situaciones donde estas se utilicen en forma conjunta.

Algunas técnicas que han demostrado ser eficaces para trabajar directamente con los procesos actitudinales son, por ejemplo, las técnicas participativas, las discusiones y técnicas de estudio activo e involucrar a los alumnos en la toma de decisiones.

III PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL CONDUCTISMO AL COGNOSCITIVISMO

Tradicionalmente el aprendizaje se ha visto como un proceso en el que se recibe pasivamente información que, además, parte del supuesto de que una vez terminado el curso todos los estudiantes tendrán el mismo conocimiento y comprensión del contenido.

Esta visión del aprendizaje como entidad *objetiva y estática* que los alumnos deberán asimilar, como diría Paulo Freire, es una *educación bancaria*.

En el paradigma conductista el proceso enseñanza aprendizaje se plantea en términos de objetivos operacionales expresados en conductas observables a través de las cuales se producía una adquisición lineal y secuenciada de conocimientos que, a su vez, estaría determinada por las satisfacciones que el estudiante obtiene después de cada comportamiento (ley del refuerzo). El énfasis principal de este enfoque está puesto en el producto o en el resultado final que se consigue, evaluando a través de la mediación de los cambios de conducta. Desde la perspectiva conductista el proceso enseñanza aprendizaje fue considerado como un producto resultante de la asociación de estímulos y respuestas observables.

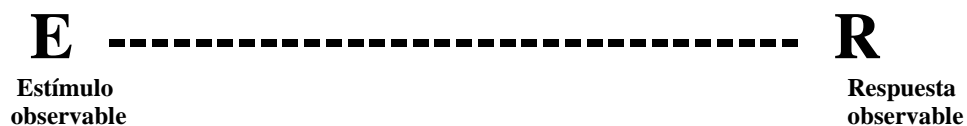
Una perspectiva diferente ha surgido de la investigación y teoría de la psicología cognoscitiva. Los psicólogos cognitivistas ven el aprendizaje:

*como un proceso altamente interactivo de construcción personal de significados, donde la información disponible en una situación de aprendizaje es asimilada por el sujeto que aprende para construir nuevos conocimientos*¹

La evolución de la ciencia psicológica y la acumulación de hallazgos y teorías cognitivistas ha permitido concebir un paradigma instruccional centrado en el alumno, en los procesos que ocurren en la mente del sujeto mientras aprende.

El paradigma cognitivista considera el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno, dependiente de sus conocimientos previos y determinado por el contexto o situación en la que se produce. El énfasis principal de este paradigma está en los procesos internos que actúan como intermediarios de una construcción, más que en las conductas observables.

PARADIGMA CONDUCTISTA²



¹ González, Capetillo Olga. *El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso.*, Trillas, México 1999,p.76

² Beas, Franco, Josefina. *Enseñar a pensar para aprender mejor.* Alfaomega, México 2005, p.13,14.

PARADIGMA COGNITIVISTA



Desde esta perspectiva el contenido es visto como un elemento que impulsa la construcción de conocimientos y como un medio para generar aprendizajes. En esta nueva visión de la enseñanza no se aprende *del contenido*, sino *desde el contenido*, esto significa que el aprendizaje de las materias no es un fin en sí mismo, sino que dichas materias se constituyen en los medios para lograr un aprendizaje generador que permite a los alumnos construir, integrar, reflexionar y transferir, tanto el conocimiento, la estructura y los modos de investigación de las disciplinas.

Una enseñanza que no considere los procesos de aprendizaje dará importancia a los fines y no a los medios de la educación, lo cual significa que se subvalora la capacidad de construir conocimiento de los alumnos. Desde esta nueva visión, los profesores nos vemos comprometidos a diseñar los cursos en torno a la resolución de problemas en los que se ponga en acción procesos de pensamiento de alto nivel que lleven a la comprensión y aplicación de lo aprendido y no sólo a la memorización y actividades mecánicas.

No se trata de devaluar el contenido de un curso, sino de valorarlo en función de mediador de la enseñanza-aprendizaje.

3.1 Visión constructivista del aprendizaje

Desde la perspectiva cognitivista, el aprendizaje es comprendido como un proceso autocontrolado que permite la resolución de conflictos cognoscitivos interiores que con frecuencia se hacen manifiestos a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión.

La construcción de la comprensión es fácilmente explicable: nosotros por naturaleza construimos nuestras comprensiones del mundo en el cual vivimos y buscamos estrategias que nos ayuden a comprender nuestras experiencias. Cada uno de nosotros le damos sentido a nuestro mundo sintetizando nuevas experiencias dentro de lo que ya habíamos comprendido.

Cuando comprendemos algo, no sólo poseemos cierta información, sino que ésta nos permite hacer ciertas cosas con ese conocimiento, estas cosas que podemos hacer son llamadas por Perkins (1992) *desempeños de comprensión*.

Wiggins y MacTighe (1997) describen un número de indicadores de comprensión. Sostienen que los estudiantes realmente comprenden algo cuando ellos pueden:

- Explicarlo
- Predecirlo
- Aplicarlo o adaptarlo a nuevas situaciones
- Demostrar su importancia
- Verificar, defender, justificar o criticar
- Hacer juicios precisos y calificados
- Hacer conexiones con otras ideas y hechos
- Evitar falsas concepciones, tendencias o visiones simplistas.

Así mismo proponen una serie de preguntas clave que los maestros

debemos usar para probar la comprensión de los alumnos. Éstas son:

- ¿Qué debemos hacer de esto?
- ¿Cuáles son las causas o razones?
- ¿Desde qué punto de vista?
- ¿Cuál es un ejemplo de esto?
- ¿Cómo deberá esto ser calificado?
- ¿Qué significatividad tendrá?

3.2 Modificabilidad de la inteligencia

Uno de los postulados importantes de los enfoques cognitivos del aprendizaje es que los procesos de la inteligencia, del pensamiento son modificables mediante la intervención pedagógica cuidadosamente planificada.

Esta idea surge del hecho que actualmente sabemos que los seres humanos utilizamos sólo una parte de potencial intelectual. Diversas investigaciones han demostrado que la mayoría de las personas tendemos a ser superficiales ya que tendemos a omitir el análisis de diferentes opciones frente a las situaciones, damos argumentos pobres para apoyar nuestras posturas, carecemos de evidencias para avalar nuestros juicios, etc. En

resumen se dice que tenemos un pensamiento de mala calidad porque no usamos el potencial disponible.

Tomando como punto de partida la superficialidad de pensamiento, algunos investigadores han señalado que existe una diferencia entre lo que un sujeto es capaz de lograr por sí mismo de manera espontánea y lo que es capaz de conseguir con ayuda cuidadosa y planificada.

Así surge el concepto de *zona de desarrollo próximo*, que es la distancia entre lo que el sujeto puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de un mediador, este concepto fue postulado por Vigotsky en su teoría sobre la construcción del conocimiento a través de la interacción social. Feurstein, retoma este concepto y centra el interés en determinar *el papel del mediador* y siguiendo esta línea se encuentran las investigaciones de Griffin y Cole, quienes hablan del concepto de *andamiaje*.

Las experiencias de los investigadores mencionados han demostrado que una acción educativa con ciertas características puede conseguir poner en movimiento el potencial intelectual, que no surge de manera espontánea sino a través de un trabajo planificado e intencionado que actualice nuestro potencial. De acuerdo a este enfoque este procedimiento permite mejorar la calidad del pensamiento.

Autores como Nickerson, Perkins, y Smith, (1985) ; Swartz y Perkins, (1989), Beas, RioSeco y Zilani, (1989); entre otros, han tratado de describir las características de lo que han llamado pensamiento de buena calidad.

3.3 Pensamiento de buena calidad

De acuerdo al enfoque constructivista, un pensamiento de buena calidad implica que la persona recurra a un potencial que comúnmente no es utilizado.

En el pensamiento de buena calidad se reconocen al menos tres características: que sea *crítico*, capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo que se pueda disponer de una base de sustentaciones de propia creencia; *creativo*, es decir, generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales, y *metacognitivo*, o sea, capacitado para reflexionar sobre sí mismo para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen.

Existe un gran número de experiencias que muestran que el pensamiento puede mejorar mediante la aplicación de programas de enseñanza explícita de destrezas intelectuales. A partir de esto se han generado modelos y

diseños de enseñanza-aprendizaje, que exigen de parte del que aprende, la utilización de procesos o destrezas de pensamiento de nivel superior. El uso de este tipo de destrezas tiene como objetivo conseguir que el aprendizaje sea más profundo, significativo y duradero.

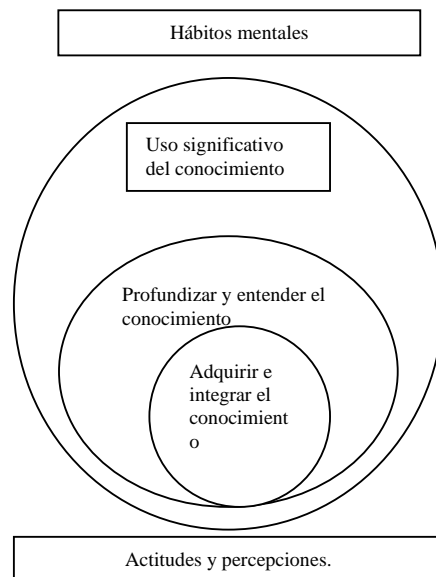
3.4 Modelos de las dimensiones del aprendizaje

Es un modelo de enseñanza-aprendizaje que tiene su origen en la integración de resultados obtenidos en diferentes trabajos de contrastación realizados en la realidad.

De manera general, se toma como columna vertebral el *modelo de las dimensiones del aprendizaje* de Marzano *et.al.* (1992) y con resultados de del proyecto de la Universidad de Harvard, conducido por H. Gardner y D. Perkins titulado *Enseñar para comprender* (Teaching for Understanding, 1994)

Los antecedentes teóricos del modelo de las dimensiones del aprendizaje postulan que el aprendizaje implica un complejo sistema de procesos de interacción que incluye cinco tipos de pensamiento que suceden en la mente del alumno desde que comienza el aprendizaje hasta su completo dominio. Estos tipos de pensamiento son necesarios para lograr un aprendizaje profundo por lo que cada uno de ellos constituyen una dimensión de aprendizaje.

Las dimensiones del aprendizaje³



3.4.1 Modelo integrado

El modelo integrado toma cinco dimensiones del aprendizaje como marco global de referencia y permite hacer una distinción entre los diferentes procesos cognitivos que intervienen en el transcurso del proceso de aprendizaje, así las cinco dimensiones actúan como hilo conductor del planteamiento del acto de aprender y facilitan una visión holística de todo el proceso.

- **Primera dimensión:** incluye el aprendizaje de percepciones y actitudes positivas frente al aprendizaje. Se refiere al tono afectivo necesario para disponer a aprender y tiene su fundamento teórico en conocidos trabajos que demuestran la interrelación entre lo afectivo y lo cognitivo.

³ Beas, Franco, Josefina. *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Alfaomega, México 2005, p.17

Incluye ideas que pasan por la mente del alumno tales como: ¿esto es importante para mí?, ¿puedo hacerlo?

- **Segunda dimensión:** se refiere al pensamiento involucrado en la adquisición e integración del conocimiento. Distingue dos clases de conocimiento: el declarativo y el procedimental. No solo se trata de adquirir nuevos conocimientos sino de integrarlos al conocimiento previo y guardarlos en la memoria a largo plazo.
- **Tercera dimensión:** incluye destrezas del pensamiento involucradas en la profundización y extensión del conocimiento adquirido. El manejo de estas destrezas permite analizar con mayor rigor lo aprendido y extender el conocimiento estableciendo conexiones entre los campos del saber y con la vida diaria del alumno. Incluye destrezas tales como la comparación, la clasificación, la inducción, la deducción, el análisis de errores, la elaboración de argumentos, el análisis de perspectivas, el reconocimiento y aplicación de abstracciones.
- **Cuarta dimensión:** trata del pensamiento involucrado en el uso significativo del conocimiento. El proceso distingue cinco procesos que llevan a conseguir esta meta: la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la resolución de problemas de invención. El modelo los reconoce como macroprocesos ya que a través de ellos se integran varios de los anteriores.
- **Quinta dimensión:** el aprendizaje de hábitos mentales productivos. Tiene relación con el desarrollo de actitudes correspondientes al pensamiento crítico, al pensamiento creativo y al pensamiento metacognitivo, particularmente a la reflexión y reconocimiento de los propios procesos intelectuales.

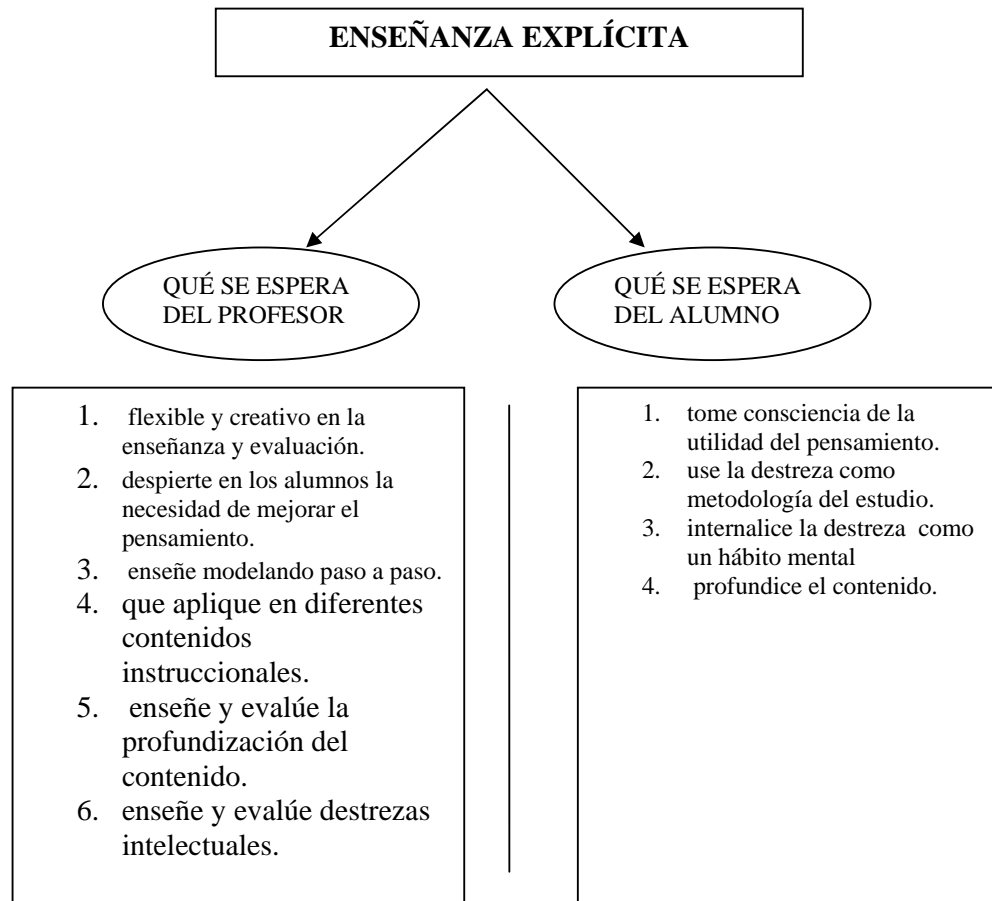
3.4.2 La infusión del pensamiento (Swartz y Perkins 1992)

Existen diferentes programas de enseñanza del pensamiento. Algunos que ponen el énfasis en las destrezas intelectuales y las enseñan directamente sin vinculación directa con los contenidos instruccionales pertenecientes al currículo escolar. Otros programas tratan de enseñar las destrezas intelectuales infundidas a través de los contenidos escolares y son utilizados como vehículos del pensamiento, estos son denominados programas *de infusión del pensamiento*, que prestan atención al aprendizaje de las destrezas, como a los contenidos culturales que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir.

En algunos países de Latinoamérica con los programas para enseñar a pensar, señalan cuatro hallazgos importantes para ser tomados en cuenta.

- **El pensamiento debe ser enseñado en forma explícita.** Muchos maestros tienen la idea de que basta con la intención o recomendación verbal para que el alumno desarrolle alguna destreza intelectual. Las destrezas deben ser planificadas explícitamente para ser enseñadas paso a paso y de manera explícita. El desarrollo y aprendizaje de las destrezas intelectuales deben planearse del mismo modo que el contenido de las asignaturas.
- **La infusión del pensamiento a través de los contenidos de las asignaturas.** Cuando un sujeto piensa, piensa en algo, el pensamiento no funciona en el vacío ya que necesita un contenido. De esta manera, una clase de enseñanza del pensamiento debe perseguir dos objetivos: primero el contenido instruccional, segundo la práctica de una destreza intelectual.
- **Las actividades de metacognición son indispensables para mejorar el pensamiento.** Para lograr autonomía intelectual es necesario que el sujeto reconozca sus propios procesos del pensamiento, de esta manera comienza a seleccionar los procesos que le permitan resolver exitosamente los problemas que se le presentan. También puede comparar sus modos de razonar con los otros. Conforme se adquiere mayor conciencia de los propios procesos mayor adquisición de autonomía personal.
- **La transferencia del aprendizaje.** La transferencia necesita ser enseñada explícitamente, se deben destinar tiempo a las actividades de aplicación de las destrezas intelectuales que serán utilizadas en la resolución de problemas reales y personales.

Modelo organizacional descriptivo⁴



3.5 El aprendizaje profundo

Para una primera aproximación al concepto resulta útil distinguir el aprendizaje profundo del conocimiento. *No es lo mismo conocer que comprender profundamente* (Perkins y Blythe, 1994).

⁴ ibid, p.21

El conocimiento habilita para reproducir la información que se adquirió o para demostrar una habilidad para ejecutar un procedimiento. Sin embargo, la comprensión profunda es algo que va más allá del conocimiento. La comprensión profunda lleva a dominar, transformar y utilizar el conocimiento para resolver problemas reales. Se demuestra un aprendizaje profundo cuando se tiene la capacidad de realizar una variedad de acciones mentales con un tópico, tales como dar explicaciones, mostrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, representar ese conocimiento de manera diferente, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo relaciones inusuales.

3.6 Naturaleza del conocimiento

Durante mucho tiempo dominó la idea que todo el conocimiento es del mismo tipo. La teoría cognoscitivista considera la existencia de diferentes tipos de contenido por lo que involucran distintos procesos de aprendizaje.

Antes de considerar el contenido de cualquier asignatura, es necesario distinguir los diferentes tipos de conocimiento que se consideran en el contenido. Algunas teorías consideran que el conocimiento puede ser

organizado en dos categorías básicas (Gagné, 1985). El siguiente cuadro ilustra dos categorías básicas del conocimiento.

A	B
Sociedades democráticas	Resolver un problema de álgebra
Reglas de ortografía	Escribir un ensayo
Conducta humana	Construir una gráfica de barras
Independencia	Manejar una máquina
Premisa	Elaborar mapas de lugares

- **Conocimiento declarativo**

Los ejemplos de la columna A no requieren que el alumno lleve a cabo un proceso. Cuando se piensa en democracia, no vamos de un paso a otro, sino que reconocemos sus atributos, sus características, sus rasgos conceptuales, etc.; de igual manera cuando se piensa en conducta humana, se reflexionará acerca de sus características o cuando se piensa en las reglas de ortografía, se consideran una serie de principios o normas usadas en un lenguaje escrito. Esta clase de información que involucra partes de componentes, no una serie de pasos que la mente o el cuerpo desempeña, se conoce como *conocimiento declarativo*.

- **Conocimiento procesal**

Los ejemplos de la columna B requieren que el alumno realice alguna acción. Algunas acciones son mentales, por ejemplo, resolver un problema de álgebra; otras requieren una acción física, por ejemplo, manejar una determinada máquina. Cada contenido de la columna B requiere de los alumnos un proceso, una serie de pasos, En el caso del problema de álgebra inician con un paso, después otro. Lo mismo sucede con la elaboración de un ensayo, en la elaboración de mapas, una gráfica de barras, etc.; este tipo de conocimiento es llamado *procesal* e involucra una serie de pasos que los alumnos deben realizar, también se conoce como conocimiento de habilidades. Cualquier campo (matemáticas, ciencias naturales, historia, español, etc.) puede ser dividido en estos dos tipos básicos: declarativo y procesal.

Tradicionalmente la manera de concebir el aprendizaje del contenido ha sido a través de actividades de transmisión de información por parte del profesor y recepción pasiva de repetición y memorización por parte del alumno. De esta manera, el aprendizaje se reduce a un proceso de acumulación de información con escasa comprensión, transferencia reducida y muy poco uso del conocimiento. Podríamos decir que el común denominador de las prácticas docentes actuales parte de la concepción del

aprendizaje como la modificación de una conducta. Para Anderson (1990) esta concepción basada en la tradición conductista ignoró, desde sus inicios (1920), los procesos que subyacen en el aprendizaje, debido a que los psicólogos de esta corriente vieron estos procesos cognoscitivos y consecuentemente los del aprendizaje, dentro de una caja negra sellada que no interesaba conocer.

Muy poco se sabía del aprendizaje, hasta el advenimiento de la psicología cognoscitivista donde los psicólogos empezaron a estudiar los procesos del aprendizaje. Desde entonces investigadores cognoscitivistas han desarrollado una serie de ideas en torno al aprendizaje.

En los enfoques actuales se considera al aprendizaje como un proceso de construcción de significados, por lo que la enseñanza del aula deberá **promover** *alumnos constructivos con la capacidad para asumir la responsabilidad de sus propios aprendizajes y la capacidad de evaluar su propio conocimiento. En este sentido, una gran meta educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices independientes que hayan desarrollado la habilidad para aprender a través de sus vidas*⁵

Si se parte del aprendizaje como proceso, como construcción del conocimiento a partir de los estímulos externos e internos, se planteará de manera imperativa el diseño de actividades donde el alumno realmente actúe sobre el conocimiento (objeto o situación de estudio). Si queremos formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su

⁵ ibidem, p. 94

propio aprendizaje, las actividades del aprendizaje que se planteen a los estudiantes tienen que fomentar por medio de tareas auténticas aspectos que impliquen poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencias.

De acuerdo con Marzano (1992), el diseño de planes de enseñanza que ayuden a los estudiantes al aprendizaje de conocimiento es una de las tareas más complejas a la que nos enfrentamos los profesores.

La perspectiva cognoscitivista ve el contenido como un elemento esencial para construir y generar conocimiento, pasando de esta forma de ser un fin a ser un medio. Desde esta perspectiva los maestros debemos seleccionar contenidos relevantes, centrados en problemas por medio de la estimulación del pensamiento de alto orden o nivel y valorar los contenidos como un ingrediente primordial de los procesos.

En la planeación de contenidos debemos tener claro la distinción entre conocimiento declarativo y pensamiento procesal. El conocimiento declarativo representa *el conocer acerca de*, mientras el conocimiento procesal representa la habilidad de hacer algo.

El conocimiento declarativo se requiere considerar los temas generales y los específicos, así como las formas directas e indirectas para tener experiencia de la información, mientras que para la planeación del conocimiento procesal se requieren conocer las habilidades y procesos a ser

enseñado, el modelar. Dar forma a las habilidades y procesos, e internalizarlo.

Para desarrollar el contenido de un curso es necesario:

1. desarrollar una imagen o representación del año escolar;
2. identificar los títulos de las unidades a ser enseñadas;
3. identificar los conocimientos declarativo y procesal;
4. determinar la secuencia de unidades;
5. designar tiempos para sintetizar las decisiones.

Estrategias de aprendizaje

Los diferentes enfoques actuales del aprendizaje consideran que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y que la enseñanza dentro del salón de clases deberá promover alumnos constructivos con la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y la capacidad de evaluar su propio crecimiento. En este sentido una de las grandes metas es que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, independientes y que desarrollen las habilidades para aprender a través de sus vidas.

Si partimos del aprendizaje como proceso, como construcción del conocimiento , el planeamiento de actividades en donde el alumno

realmente actúe sobre el conocimiento se vuelven más que necesarias, imprescindibles.

Si el interés como docentes es el de llegar realmente a formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje las actividades deben fomentar, aspectos que les permita poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas , hacer conexiones y transferencia , la colaboración, etc.

Las actividades o tareas son el medio por el cual los alumnos pueden apropiarse y construir su conocimiento en torno al cual el maestro deberá plantear los objetivos del curso.

Si entendemos la enseñanza como una actividad en la que se confrontan, intercambian y contrastan las ideas y experiencias de los participantes, es decir, que la concebimos como interacción en la que no sólo el maestro es el depositario del saber, podremos saber que las distintas propuestas de los estudiantes y los contenidos se constituyen en un solo medio para la construcción del conocimiento. Razón por la que las estrategias deberán seleccionarse de manera que los alumnos aborden el conocimiento a partir del análisis y la evaluación y el ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión y el debate.

De acuerdo con Weinstein y Meyer (1986), *las estrategias de aprendizaje son las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, que tienen gran influencia en la motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia*. Estos autores consideran las estrategias como técnicas que pueden ser enseñadas para ser utilizadas durante el aprendizaje.. Así que la meta de cualquier estrategia será la de afectar el estado motivacional y afectivo, así como la manera en la que el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos.

3.7.1 Características del aprendizaje auténtico

Newman y Wehlage (1993) presentan cinco estándares que constituyen el aprendizaje auténtico. Estos son: pensamiento de alto nivel, profundidad de conocimiento, conexiones con el mundo real, diálogo sustantivo y apoyo social para el aprovechamiento del alumno.

- **Pensamiento de alto nivel.** El aprendizaje deberá propiciar pensamiento de alto nivel, el cual requiere que los alumnos manipulen la información e ideas de manera que transformen sus significados e implicaciones; sintetizando, generalizando, explicando, planteando hipótesis o llegando a conclusiones o interpretaciones. Manipulando la información e ideas por medio de

estos procesos propiciará que los alumnos resuelvan problemas, descubran significados y logren la comprensión.

De manera opuesta, el pensamiento de bajo nivel ocurre cuando a los alumnos se les pide memorizar o recibir información de hechos o emplear reglas y algoritmos mediante rutinas repetitivas. El conocimiento preelaborado que va de conceptos simples a conceptos más complejos promueve que los alumnos reciten conocimientos adquiridos probando los resultados en exámenes o actividades basadas en la memorización.

- **Profundidad del conocimiento.** El conocimiento es profundo cuando se abordan las ideas centrales de un tema o disciplina, cuando los alumnos pueden hacer distinciones claras, desarrollan argumentos, resuelven problemas, construyen explicaciones y trabajan con una comprensión compleja relativa. La profundidad es producida porque se abordan pocos temas de manera sistemática y relacionada.

En oposición, el conocimiento es superficial cuando no incluyen conceptos importantes de un tema o disciplina, cuando los alumnos tienen una comprensión trivial de los conceptos importantes o cuando ellos sólo tienen una experiencia superficial con los significados y esto puede ser debido, en

parte, a estrategias que involucran grandes cantidades de información fragmentada.

- **Conexiones con el mundo real.** El aprendizaje tiene mayores posibilidades de significatividad cuando se establecen conexiones con el contexto dentro del cual los alumnos viven. Para que el aprendizaje sea significativo el profesor debe:

1. Colocar a los estudiantes en posibilidad de abordar problemas reales.
2. Promover que los estudiantes usen sus experiencias personales para aplicar conocimientos como resolver conflictos en su propia aula o en la escuela.

En una clase donde las actividades son asumidas como importantes sólo para el éxito de la escuela, el trabajo de los alumnos no es significativo y sólo sirve para certificar su nivel de escolarización formal.

- **Diálogo sustantivo.** Los niveles altos del dialogo sustantivo se distinguen por tres características.

1. Hay una interacción considerable acerca de las ideas de un tema.
2. Compartir las ideas en intercambios que no están controlados o sujetos a un guión (como cuando el profesor expone). El compartir es mejor ilustrado cuando los participantes se explican por si mismos hacen preguntas, y cuando estos responden directamente a comentarios.
3. El diálogo se construye coherentemente sobre las ideas de los participantes para promover una comprensión colectiva de un tema o de un tópico.

En clases con poco diálogo sustantivo, la interacción consiste típicamente en exposiciones, en las cuales el profesor se desvía muy poco de un cuerpo

de información preparado previamente para ser expuesto así como un número de preguntas las cuales los alumnos deberán dar respuestas cortas.

- **Apoyo social para el aprovechamiento del alumno.** El apoyo social es alto cuando el profesor deja ver grandes expectativas para todos los alumnos, incluyendo las necesarias para tomar riesgos y dominar el trabajo académico. Si se piensa que todos los miembros de una clase pueden construir conocimientos y desarrollar habilidades esenciales y se propicia un clima de respeto mutuo entre ellos se contribuye al aprendizaje efectivo. “Respeto mutuo” significa que aquellos alumnos con menos habilidades y destrezas son tratados de manera que se estimulan y valoran sus contribuciones.

El apoyo social es bajo cuando los comportamientos del profesor o de los compañeros, así como sus comentarios y acciones tienden a desanimar el esfuerzo y la participación, o la voluntad para expresar sus propias expectativas.

3.8 La Metacognición en el aprendizaje

Una de las grandes características humanas es la capacidad de reflexionar y los seres humanos somos los únicos capaces de reflexionar sobre nuestros propios procesos de pensamiento. La *metacognición*, básicamente, significa

que cuando el ser humano es confrontado con obstáculos o problemas, éste recurre a su mente para planear un curso de acción, supervisar su estrategia mientras la ejecuta y reflexionar sobre su estrategia para evaluar su productividad en términos del resultado que quería evaluar. *Las capacidades de pensamiento y solución de problemas son mejoradas cuando los alumnos piensan en voz alta, discuten comunican sus procesos de pensamiento a otros; es decir, cuando los alumnos hacen explícitos sus procesos implícitos de solución de problemas.*⁶

Comúnmente los alumnos siguen instrucciones o tareas sin reflexionar por qué están haciendo lo que están haciendo. Rara vez se cuestionan a sí mismos acerca de su aprendizaje o evalúan si su desempeño es o no es eficiente.

Costa (1984) propone que si nosotros como profesores deseamos desarrollar la inteligencia como resultado significativo de la educación, será necesario promover en nuestras prácticas docentes la utilización de estrategias de instrucción para desarrollar en los alumnos habilidades metacognitivas.

Para promover y mejorar la metacognición independientemente de cualquier nivel educativo y materia de estudio, Costa (1984) propone las siguientes estrategias.

⁶ González, Capetillo Olga, *El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso.* Trillas, México 1999, p. 109

1. **Planear la estrategia.** Antes de cualquier actividad de aprendizaje, el profesor deberá señalar las estrategias y pasos para atacar problemas, reglas a recordar e instrucciones a seguir.
2. **Generar preguntas.** En cualquier materia es útil para los estudiantes hacerse preguntas por sí mismos, antes y durante las lecturas, la generación de preguntas facilita la comprensión y la reflexión.
3. **Promover la elección consciente.** Se puede promover la metacognición ayudando a los alumnos a explorar las consecuencias de las elecciones y decisiones, antes y durante el acto de decidir.
4. **Evaluar con múltiples criterios.** Propiciar en los alumnos la reflexión y la categorización de sus acciones acorde con dos o más grupos de criterios de evaluación.
5. **Dar crédito.** Los profesores podemos pedir a los alumnos que identifiquen lo que ellos han hecho bien y busquen retroalimentación en sus compañeros.
6. **Prohibir el “yo no puedo”.** Los profesores debemos aclarar a los alumnos que las excusas son conductas inaceptables.
7. **Parafrasear o reflexionar la idea de los estudiantes.** Ejemplos “Lo que tú me estas diciendo es...”

8. **Llevar un diario.** Escribir e ilustrar una bitácora personal o diario por medio de una experiencia, propicia que los estudiantes sinteticen sus pensamientos y acciones y su traslado a formas simbólicas.
9. **Juego de simulación y representación de papeles.** El juego de roles puede promover la metacognición porque cuando los alumnos asumen los papeles de otras personas, pueden concienciar los atributos y características de otras personas, promover la empatía.
10. **Darles nombre a los comportamientos de los alumnos.** Cuando el profesor le pone nombre a los procesos cognitivos de los alumnos, estos se hacen conscientes de sus propias acciones. Por ejemplo: “Lo que tu haces es llamado experimento”, “es un ejemplo de cooperación”, etc.
11. **Clarificar la terminología de los estudiantes.** Los alumnos con frecuencia utilizan cierta terminología vaga y poco específica. Por ejemplo, cuando se hacen juicios de valor, los alumnos podrán decir: “no es justo”, “no es bueno”, “ él o ella son muy estrictos”. Los profesores debemos clarificar esos valores como base del proceso de aprendizaje: ¿qué es ser muy estricto?, ¿qué significa justo?

Como podemos observar, la metacognición es un indicador de un “intelecto educado” y debe ser incluida en el diseño de estrategias de aprendizaje.

El siguiente cuadro resume los tipos de conocimiento así como las habilidades cognitivas que debemos desarrollar en cada uno de los tipos de aprendizajes que pretendemos desarrollar.

HABILIDADES COGNITIVAS PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS

Componentes de las competencias	Tipo de aprendizaje	Ámbitos de contenido	Categorías desarrollo de pensamiento lógico	Habilidad cognitiva	Verbos	
Conceptos	Declarativo Saber	Hechos y Principios	Conocimientos	Observación	Identificar Localizar Observar	Percibir Revisar Reconocer
				Retención	Conocer Describir Enunciar	Caracterizar Reproducir Señalar
Habilidades	Procesal Saber hacer	Acciones y estrategias	Análisis	Ordenación	Agrupar Asociar Listar	Organizar Reunir Separar
				Clasificación	Localizar Clasificar Jerarquizar	Ubicar Secuenciar subdividir
				Recuperación	Bosquejar Destacar Informar	Reactivar Utilizar Relatar
				Comparación	Analizar Comparar Confrontar	Distinguir Elegir Seleccionar
				Inferencia	Calcular Deducir distribuir	Inducir Suponer pronosticar
			Síntesis	Interpretación	Interactuar Interpretar Reafirmar	Reordenar Reorganizar Relacionar
				Representación	Dibujar Ejemplificar integrar	Reintegrar Representar Trazar
				Comprensión	Comprender Definir Especificar	Establecer Explicar Razonar
			Aplicación	Transferencia	Aplicar Opinar Elaborar	Planear Proponer Utilizar
			Actitudes	Metacognitivo Saber ser	Valores	Valoración

IV.LA LENGUA INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN

El pensamiento y el lenguaje son dos procesos psíquicos que han determinado la superación del hombre con respecto a las demás especies.

El lenguaje definido como *cualquier sistema de signos adecuados para servir como medio de comunicación entre los individuos.*⁷ incluye indistintamente tanto al lenguaje humano como al lenguaje animal; pero el lingüista ginebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913), revolucionó el concepto, el conocimiento y la realidad del lenguaje, diferenciando lo conceptual, estructural y práctico del lenguaje con respecto a la lengua.

De acuerdo a sus planteamientos, Saussure define el lenguaje como: *la facultad exclusiva del hombre que le permite representar contenidos conceptuales por medio de signos lingüísticos orales o símbolos representativos de los símbolos orales.*⁸

Facultad es una posibilidad de ejecución psíquica o fisiológica y al afirmar que el lenguaje es de exclusividad humana se está haciendo alusión a la composición fisiológica de la corteza cerebral, en el lóbulo temporal, dónde residen el audio, el olfato y el equilibrio y es ahí donde reside la facultad del lenguaje, de la que carece cualquier otro ser vivo.

⁷ Rojas Tapia, Antonio, *Taller de expresión oral y escrita. Lingüística y Comunicación*, México, 1994, Banca de Comercio, p. 10

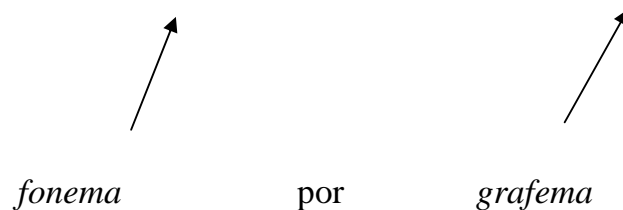
⁸ Ibidem. p. 12

Gracias a esta potencialidad innata es que logramos el desarrollo de conceptualizaciones de la realidad a través de símbolos lingüísticos o palabras que conforman la lengua.

La lengua es un sistema estructurado de signos que expresan el pensamiento y las emociones. La lengua es la materialización del lenguaje, el cual, tiene como objetivo general la representación de contenidos conceptuales a través de la creación de signos o códigos para la comunicación.

La facultad del lenguaje permite representar contenidos conceptuales a partir de la realidad por medio de signos lingüísticos que originalmente son orales, y que, en caso necesario, permite la construcción de otros símbolos que representan a estos signos orales. Esta necesidad dio origen al surgimiento de la escritura, es decir, a la invención de los *símbolos-grafemas* que son la representación de los *símbolos-fonemas*. Un símbolo representa otro símbolo.

El sonido /u/ esta representado por la letra /u/⁹



⁹ ibidem, p.18

Aunque la palabra hablada y la palabra escrita son productos igualmente del lenguaje, la palabra hablada es natural mientras que la palabra escrita se convierte en la más importante de los *signos o códigos artificiales*.

Las expresiones artísticas, fórmulas y modelos técnicos y científicos, o ciertos reflejos y dinámicas de las sociedades, a pesar de poseer un significado y una forma simbólica de representación, que cumplen con los requisitos para constituirse en *signo*, pero no en un signo lingüístico. No obstante, casos como el álgebra, la química o la zoología, entre otras disciplinas, se apoyan en representaciones gráficas de la lengua.

Los sistemas signitos que son producto del lenguaje, pero que no son competencia de la ciencia lingüística son llamados *códigos semiológicos*.

La semiología se encarga del estudio de los signos producidos por el hombre y en este sentido, en el campo de la semiología caben todos los signos, sin embargo, existen dos planteamientos en el campo semiológico: el extenso que abarca tanto los *signos secundarios como primarios* y el limitado que incluye únicamente el estudio de los *signos primarios*.

Los *signos primarios* son los que el emisor produce con intención de establecer la comunicación que es su finalidad esencial.

Los *signos secundarios* son los que no tienen como finalidad básica establecer la comunicación.

Existe además otra diferencia entre *signos primarios* y *secundarios* y es que cuando se produce un signo primario, el receptor sabe que el emisor desea establecer la comunicación, es decir, conoce su intención comunicativa, en cambio ante un signo secundario el receptor no percibe necesariamente la intención comunicativa.

De acuerdo a lo anterior, existen dos campos de la semiología, *la semiología de la significación* y *la semiología de la comunicación*.

Dentro del campo de la semiología de la comunicación existen clases de signos que utilizamos cotidianamente al hablar y al escribir; estos son los signos lingüísticos que forman un sistema de comunicación: la lengua.

La lengua es, pues un sistema de signos y como tal, constituye uno de los objetos de estudio de la semiología, Sin embargo dada la complejidad y la riqueza de la lengua y sus características distintivas hay una disciplina que dentro de la semiología, se ocupa de su estudio: la lingüística.

El objeto de estudio de la lingüística es toda manifestación del lenguaje y en particular los signos, los códigos de la lengua, predominantemente de la lengua hablada.

La lengua frente a otros sistemas de comunicación, es un sistema de signos para transmitir mensajes y un sistema de fonemas para formar signos, así es como la lengua tiene una doble articulación y esta doble articulación da a la lengua gran economía y eficacia. La hace económica porque con pocos sonidos o fonemas podemos formar infinidad de signos, en el caso del español hablado en México con veintidós se pueden formar un sinnúmero de palabras.

La lengua es eficaz porque, con los signos podemos transmitir número infinito de mensajes, también es eficaz porque si el hablante y el oyente comparten un código, es decir, hablan la misma lengua, los mensajes transmitidos serán preciso o incluso intencionalmente imprecisos. Finalmente es eficaz porque con la lengua podemos transmitir nuestras ideas, nuestros sentimientos y nuestras emociones, lo pasado, lo presente y lo futuro, lo real y lo imaginario, sin más límite que nuestra capacidad, voluntad o audacia para utilizarla como instrumento de comunicación.

La semiología es una ciencia relativamente joven, está considerada dentro de la psicología social y su objeto de estudio es la comprensión e interpretación de todo sistema signito. Esto incluye las expresiones surgidas por el trabajo artístico, literario, etc., y la serie de simbologías técnicas y científicas.

4.1 Funciones del lenguaje

La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos y con las funciones que debe cumplir; las cuales son específicas de una cultura, aunque existen funciones generales comunes a todas las culturas, por ejemplo todos utilizamos el lenguaje como medio de organizar a otras personas y dirigir su comportamiento.

Son innegables a las diversas funciones del lenguaje en el comportamiento humano: expresión, comunicación, traducción simbólica, instrumento de cohesión y diferenciación de los grupos sociales, material de creatividad lúdica en todas las artes verbales, amplificador de la memoria individual y social, condición de la unidad e identidad de la persona. El lenguaje llena múltiples funciones en el hombre, sin embargo, existen controversias en cuanto a las funciones del lenguaje para manifestarse y prevalecen varias tesis, sobre la conveniencia de jerarquizar éstas; cuando se intentan ordenar las funciones del lenguaje se pueden separar fácilmente funciones secundarias respecto a otras más fundamentales.

El lenguaje se emplea para satisfacer necesidades distintas, pero hasta que se examina su gramática se pueden clasificar sus usos que corresponden a ciertas funciones básicas del lenguaje.

1. *El lenguaje sirve para la expresión del contenido: esto es de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia conciencia. Al cumplir esta función, el lenguaje también estructura la experiencia y contribuye a determinar nuestra visión del mundo.*
2. *El lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales, para expresión de los roles sociales que incluyen los roles comunicativos creados por el lenguaje mismo y también para hacer cosas por medio de la interacción entre una persona y otra. Mediante esta función a la que podemos llamar interpersonal, se delimitan los grupos sociales y se identifica y refuerza al individuo, ya que, al permitirle interactuar con otros, el lenguaje también sirve para la expresión y el desarrollo de su personalidad.*
3. *Finalmente el lenguaje debe proveer de los medios para establecer correspondencias consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en la que se usa. Podemos llamar esta la función textual ya que es la que le permite al hablante o al escritor construir textos, es decir, pasajes conexos de discurso vinculados a la situación y permite al oyente o lector distinguir un texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar. Uno de los aspectos de esta función textual es el establecimiento de relaciones de cohesión entre las oraciones de un discurso determinado.¹⁰*

Así la amplificación de la memoria o la actividad poética son funciones generales y primitivas que se remiten a los tres grandes ejes de la *expresión, cognición* y la *conación*, donde observamos que:

- *expresión* pone acento en la traducción de emociones y necesidades del sujeto que habla.
- *cognición* cifra la importancia en la aprehensión de la realidad y
- *conación* que resalta la acción sobre el otro.

¹⁰ Lyons John., *Nuevos Horizontes de la Lingüística*, Alianza, Madrid 1975, p. 149

Aunque las teorías del origen del lenguaje han dado mayor importancia a la expresión y a la comunicación, la función cognitiva también tiene un apreciable lugar. Aún la jerarquización de estos tres aspectos en el uso actual del lenguaje es difícil ya que están asociados. La expresión que se modela en un código convencional, es necesariamente comunicación y no existe mensaje que esté cargado de fuerza expresiva o de intención comunicativa, que no implique elementos referenciales: la descripción que hace el sujeto de sus emociones, como el enunciado de las acciones a que persuade al oyente, no son por naturaleza menos referenciales que la descripción del mundo físico.

Entre las funciones secundarias del lenguaje se ha colocado a la función fática, lúdica o poética y metalingüística.

- Función fática aquí el lenguaje sirve para establecer o mantener un canal de comunicación entre individuos, independientemente de todo contenido significativo. La importancia es establecer una relación verbal con el otro., mantener con el otro un canal de comunicación abierto.
- Función metalingüística toda ciencia tiene un objeto de estudio delimitado y para referirse a ese objeto de estudio se utiliza necesariamente la lengua. Así la lengua se convierte en un

instrumento para la ciencia y la lingüística. Ésta tampoco puede escapar de la necesidad de utilizar como instrumento la lengua.

Para Ávila, el instrumento esencial de todas las ciencias es la lengua.

	biología	lingüística
• instrumento	lengua	lengua
• Objeto de estudio	Seres vivos	lengua

11

En la lingüística, la lengua se presenta en dos niveles: como instrumento y como objeto de estudio y para diferenciarlos se utilizan respectivamente, los términos *metalengua* y *lengua objeto*.

Roman Jakobson (1896-1982)¹² enfatiza la orientación comunicativa que adquiere cada acto del habla hacia uno u otro de los elementos que lo componen al:

- contexto
- emisor
- receptor
- canal
- mensaje
- la lengua

Y cada una genera una función.

¹¹ Ávila, Raúl. *La lengua y los hablantes.*, México, 1990, Trillas, p. 67

¹² Lingüista moscovita con ciudadanía estadounidense, impulsor del círculo lingüista de Moscú. Científico de gran importancia por sus aportaciones de carácter universal

Función denotativa (denotar= indicar) al contexto

Es la médula de toda comunicación ya que se ocupa de la perfecta relación entre el signo y el objeto al que hace referencia de tal forma que la objetividad, verificabilidad y precisión del enunciado emitido evite cualquier disparidad entre la realidad y el mensaje emitido.

Función expresiva al emisor

En esta función se encuentra la base de la comunicación al igual que la función anterior se complementan en un principio de doble función; es decir, una cognoscitiva-objetiva y la otra afectiva-subjetiva.

Función conativa (conato= tratar de, mover) al receptor

Esta función centra la relación entre los signos y el receptor, donde el emisor, trata de influir sobre la conducta, estado anímico o concepciones del mundo del receptor, a través del uso específico de enunciados significantes.

Función fática (fatos, femi = decir, hablar) al canal.

El objetivo de esta función es mantener la comunicación, aquí el lenguaje y el contenido ceden su importancia a la presencia y reafirmación del receptor, afectando al canal en el momento que verifica la continuidad del circuito, no esperando respuesta directa sino la participación del receptor.

Función estética (aisthètikòs = percepción de los sentidos) al mensaje

Según Jakobson esta función es la relación del mensaje consigo mismo, deja de ser el instrumento de la comunicación para convertirse en su objeto, adquiriendo significación propia.

Función metalingüística (meta= cambio, más allá) a la lengua.

La orientación de este lenguaje va directamente a la lengua, o más específicamente a ciertos signos de ésta. El emisor prevé una posible incompreensión, entonces se anticipa, enfatiza y ubica el significado de lo expresado.

De acuerdo a las funciones del lenguaje, podemos decir que nuestras capacidades lingüísticas se encuentran prácticamente en la conversación que mantenemos diariamente con quienes nos comunicamos, aunque por ser habituales pasen inadvertidas.

4.2 Lenguaje, lengua y habla

Una de las grandes aportaciones de la lingüística moderna, fue la clara diferenciación entre lenguaje y lengua. *Mientras que el lenguaje representa la facultad o capacidad exclusiva del hombre para construir elementos representativos de las abstracciones que el sujeto realiza de los objetos, la lengua debe de ser entendida como el sistema que agrupa esos elementos*

*representativos –llamados signos- que en forma estructural asocian esa realidad con una imagen acústica que da a cada objeto, un nombre único y distintivo.*¹³

Habitualmente le damos a la palabra *imagen* el significado de una figura perceptible a la vista, pero cuando hablamos de una *imagen* hablamos de la representación de un estímulo físico capaz de estimular cualquiera de nuestros cinco sentidos.

El signo o la asociación de un objeto y una imagen acústica, se convierte en la palabra que le da nombre al objeto y como tal, como sonido, estimula nuestro sentido del oído.

Saussure definió la lengua como:

*El conjunto de hábitos de una sociedad que le permite a un sujeto comprender y hacerse comprender*¹⁴

En este concepto encontramos un atributo diferenciador y de gran importancia que es entender el significado convencional de la lengua. Una convención es un acuerdo al que cada uno de los sujetos de una sociedad o grupo social responde sin posibilidad de modificar.

Un individuo, al nacer en una comunidad determinada hereda y practica la lengua de sus padres-lengua materna-, sin que él en lo particular haya realizado el convenio de denominar cualquier objeto con uno u otro nombre y, por lo tanto, este individuo por si mismo no podrá dar nombre a los

¹³ R. Ávila, op.cit., p.28. P. 28

¹⁴ Saussure, Fernindad, *Curso de Lingüística General*, México 1985, Agostini, p. 30

objetos que es capaz de conocer, sin el riesgo de no ser comprendido y no comprender a nadie.

La naturaleza social de la lengua significa que cualquiera que pertenezca a un grupo identificado, entenderá lo mismo cuando otro sujeto del mismo grupo haga referencia a un objeto. En cuanto al carácter socializante de la lengua es la cohesión que fundamenta el vínculo de nacionalidad de un pueblo.

Paralelo al deslinde conceptual entre lenguaje y lengua, existe uno igualmente importante que es la separación entre lengua y habla. Así como la lengua materializa el lenguaje por los signos que la constituyen, el habla materializa a la lengua.

El habla es un acto de voluntad y de inteligencia. Voluntad para hacer uso de los signos de la lengua cuando se requiera o quiera hacerse, de inteligencia por saber cómo emplear las reglas combinatorias y lograr expresar pensamientos, emociones y deseos.

La comunicación oral es el eje de la vida social, no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral. Al hablar, elegimos, preguntar o enunciar, repetir o argumentar, generalizar o particularizar, este sistema de opciones es la

gramática de la lengua y el hablante o escritor hace sus elecciones dentro de este sistema en el contexto de las situaciones del habla.

La capacidad del habla, a diferencia de la facultad del lenguaje, sitúa más en el campo fisiológico que en el psicológico la fuerza de los mecanismos que se requieren para su realización. Para que el habla se produzca y por lo tanto la lengua se manifieste intervienen una cantidad de órganos que debe darse sobre una compleja armonía de movimientos.

El habla presupone la lengua, pero la lengua no presupone el habla, es decir, un individuo que carece parcial o totalmente de los órganos de fonación no es forzosamente un sujeto que no posea la lengua. En cambio la falta de signos de la lengua impide por fuerza que se de el habla.

La naturaleza social de la lengua consiste en que pertenece y vincula una sociedad completa en contraste con la naturaleza individual del habla que es la forma particular de usar la lengua por parte del sujeto hablante.

Una sola lengua puede tener millones de formas de ser hablada, sin afectar sustancialmente el nivel de comprensión entre los hablantes. El habla es promotora de la evolución de la lengua y consecuentemente se convierte en el reflejo de la dinámica de la sociedad; una lengua que no se habla se muere, como el latín o el arameo que por falta de hablantes dejaron de existir o por la transformación de sus civilizaciones.

Las lenguas vivas son las que se siguen hablando y con ello modificando, evolucionando al adoptar nuevas formas, distintos matices que reflejan el cambio de nuestra manera de pensar, sentir y vivir. El habla es el rasgo distintivo que poseemos como humanos.

Caracteres distintivos

Lenguaje	Lengua	Habla
<ul style="list-style-type: none"> • Facultad innata del hombre • Unidad psico-fisio-física de naturaleza eminentemente social 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema estructural de signos convencionales • De naturaleza eminentemente social • Materializa el lenguaje • Fundamental vínculo de la nacionalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Acto de voluntad e inteligencia • De naturaleza individual • Materializa la lengua • Manifestación de la capacidad creativa

La lengua es un instrumento múltiple que nos sirve para conseguir un sin número de cosas: manifestar agradecimiento, saludar, pedir y dar información, solicitar un servicio, etc. Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un *acto de habla* y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito.

El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que pueden realizarse con una lengua y la palabra clave que define la nueva visión de la lengua es *uso* o *comunicación*.

*El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real del aprendizaje.*¹⁵

De acuerdo a este planteamiento el aprender lengua significa aprender a usarla, aprender a comunicarse, si ya existe algo de dominio de la lengua, es aprender a hacer uso de ésta de mejor manera, comunicarse mejor en situaciones más complejas y comprometidas de las que ya se dominaban.

La gramática y el léxico pasan a ser instrumentos técnicos para conseguir este propósito.

Es importante hacer una distinción entre conocimiento y uso de la lengua ya que esta distinción tiene alcances trascendentales en la escuela ya que se pueden aprender muchas cosas sobre la lengua sin llegar a ser capaces de usarla.

¹⁵ Daniel, Cassany., *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 2000 p.84

V COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Es común que en los programas de enseñanza/aprendizaje de lengua se utilicen los conceptos de *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*; por lo que es conveniente distinguir una de la otra, así como la relación que guardan con la *competencia pragmática*.

Para Noam Chomsky *competencia lingüística* es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia lingüística engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática

...competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir, la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos¹⁶

El concepto de *competencia comunicativa* fue propuesto por el etnógrafo Hymes para explicar la necesidad de otro tipo de conocimientos, además de la gramática para hacer uso de la lengua con propiedad, esto es, saber qué decir y cómo decirlo en cada situación y circunstancia lo cual incluye temas, momento, lugar e interlocutor apropiados.

¹⁶D. Cassany, op.cit. p.85

Entonces *competencia comunicativa* es la capacidad del hablante para usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales.

Existe una tercera competencia conocida como *pragmática*, que es una rama de la semiótica y de la lingüística encargada de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc.

Para Cassany *la competencia pragmática es el conjunto de esos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.*¹⁷

El siguiente cuadro esquematiza la relación existente de estos tres conceptos.

COMPETENCIA	COMPETENCIA	COMPETENCIA
	+	=
LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	COMUNICATIVA

La *competencia lingüística* se asocia con el conocimiento de la lengua, mientras que la *competencia comunicativa* con su uso.

Tiempo atrás la gramática se consideró el medio para desarrollar las competencias lingüísticas, pero los objetivos actuales de la enseñanza de la lengua han enfocado contenidos y estrategias al desarrollo de

¹⁷ Ibidem, p. 85

competencias comunicativas. Las estrategias centradas en la comunicación, se han denominado *enfoques comunicativos*.

El objetivo fundamental de estos *enfoques* es conseguir que el alumno haga uso funcional y eficiente de la lengua, de tal manera que las clases de lengua deberán ser más activas y participativas, dónde se les permita a los alumnos practicar el código oral y escrito mediante una serie de situaciones que tengan que ver con su entorno.

Los primeros métodos de los *enfoques comunicativos* se desarrollaron a principios de los años sesenta del siglo pasado y su finalidad fue facilitar el aprendizaje de una segunda lengua a adultos; al principio de los años noventas, los planteamientos comunicativos llegaron a todos los niveles educativos y prácticamente todas las propuestas didácticas de la lengua incorporan esta visión .

¿Qué hace que un método, un curso o un libro de texto sea comunicativo?

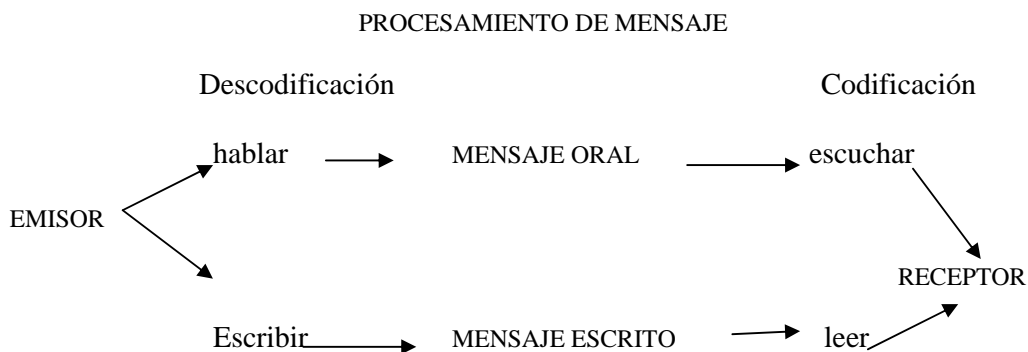
¿Cuáles son las características básicas que deben presentar? Es difícil plasmar éstos en una lista, ya que existen variaciones, tanto en los contenidos como en la planeación de curso o de tipo de textos, sin embargo, algunos rasgos generales, que se refieren principalmente a la manera de cómo debe trabajar el alumno en clase:

- Las actividades de clase deben recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación, de tal manera que en las diferentes etapas del proceso comunicativo se practiquen.

- Las actividades de clase deben ser trabajadas con unidades lingüísticas, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos debe ser real y contextualizada, esto es, que los alumnos deben interactuar con textos auténticos, que no han sido creados para la enseñanza y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real y dialectal.
- El trabajo en el aula debe ser en parejas o en grupos, ya que es la mejor manera de organizar situaciones comunicativas reales.
- Las actividades de clase deberán permitir a los alumnos desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

5.1 Habilidades básicas de la comunicación

La lengua sólo puede realizarse de cuatro formas, las cuales dependen del papel que el individuo tiene en el proceso comunicativo, y según el código en el que es emitido el mensaje.



Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles, ya que no existe otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas.

Las habilidades lingüísticas reciben, diferentes nombres: destrezas, capacidades comunicativas o microhabilidades y se clasifican, como ya se mencionó, según el código y el papel del sujeto en la comunicación.

Según el papel en el proceso de comunicación¹⁸

		Receptivo o comprensión	Productivo o expresión
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Hasta hace poco las habilidades receptivas se habían denominado *pasivas* y las productivas *activas*. Evidentemente esta concepción es falsa ya que, tanto escuchar como leer son habilidades activas, en tanto el individuo realiza muchas operaciones que a pesar de no ser observables externamente son complejas.

Cuando nos referimos a la producción y recepción de mensajes utilizamos el término procesar. El procesamiento de textos incluye tanto la codificación como la decodificación, o la recepción y la producción y cada

¹⁸ Ibid. p. 88

una de las habilidades comunicativas tienen características específicas, que requieren de un análisis especial para comprender la importancia de que éstas sean desarrolladas paralelamente, si el objetivo fundamental, como quedó establecido anteriormente, es el de conseguir una comunicación funcional en los alumnos.

La diferencia entre lengua oral y lengua escrita tiene implicaciones importantes, ya que el código que se considere preeminente y básico recibirá mejor trato en el aula, pero actualmente se considera que ambas son equivalentes y autónomas, con funciones sociales diferentes y complementarias.

5.1.1 Habilidad de escuchar o de comprensión oral

Escuchar es una habilidad básica en la vida social, pero escuchar como un ejercicio de voluntad y de atención es diferente del oír puramente sensible. Es muy común que los maestros nos lamentemos por la falta de atención de nuestros alumnos, o de la incapacidad de recuperar la información que han recibido en forma oral y pocas veces reflexionamos sobre la importancia de dar direccionalidad a nuestra atención y de recuperar de manera selectiva y activa la información recibida a través del oído.

Existen estudios que informan que las personas pasamos más del 40% del tiempo escuchando, lo cual incita a preguntarnos si esta habilidad no podría

ganar en eficiencia, poder de selección e integración personal mediante actividades específicamente pensadas para perfeccionarla.

Otras investigaciones aportan datos acerca de que la mayoría de las clases, el 70% del tiempo es el maestro quien habla, expone, pregunta, asigna tareas, etc. Entonces la pregunta obligada es ¿por qué no hay una escucha atenta y eficiente por parte de los alumnos?

Muchas veces el alumno emplea su tiempo de escucha soportando repeticiones exasperantes, porque no existe un ejercicio eficiente y activo en la escucha de los alumnos

Escuchar atenta y selectivamente es una de las bases que permite formar en los adolescentes una actitud crítica, posibilitándolos para que examinen argumentos, los refuten o lleguen a acuerdos. Estrategias discursivas como el debate o las entrevistas, no estructuradas, requieren una gran capacidad de escuchar selectivamente, escuchar atenta y reflexivamente es la base de la tolerancia y del respeto.

Sin embargo entre las habilidades lingüísticas, la de escuchar es la que parece despertar menos interés, la imagen más popular de alguien que está escuchando es la de un auditorio silencioso en una conferencia, no obstante la actividad de escuchar está muy distante de ser una actividad pasiva.

La lectura y la escritura ocupan el primer lugar en la investigación educativa, pero la actividad de escuchar no cuenta con un buen aparato

publicitario, a pesar de que llegamos a elogiar a quien interpreta con rapidez y eficacia lo que decimos, difícilmente llegamos a mencionar que es gracias a una escucha atenta la que le da soporte a la habilidad de interpretar.

En el ámbito escolar existen espacios dedicados a atender el retraso de aprendizajes, la indisciplina y la falta de atención, entre otros problemas, y se ha llegado a comprobar que muchas de las causas de estos problemas radican en la incapacidad de escuchar y cómo un trabajo sostenido con la actividad de escuchar ha llegado a tener influencias positivas en el abordaje de estos conflictos.

Existe resistencia a trabajar la escucha en la escuela pues en este trabajo entra la memoria. Y en cuanto a la memoria, existen actitudes particularmente ambiguas ya que, enaltecida por la educación tradicional, la memoria cayó en desgracia frente a una caracterización pedagógica de la inteligencia que minimizó los aportes de la memorización, así que cualquier referencia a la memoria en el aprendizaje y en la enseñanza vino a ser sinónimo de pobreza didáctica, metodológica y cuando no autoritarismo liso y llano.

Cuando alguna habilidad, estrategia o conocimiento entra en un "index" didáctico porque se lo considera pedagógica o cognitivamente invalido, generalmente desaparece de las prácticas

docentes, pero rara vez es sustituido por otra habilidad o conocimiento que desarrolle las mismas competencias¹⁹

Nadie apela a la memoria por no ser tachado de memorista pero en realidad los alumnos deben aprender de memoria muchas cosas sin que los docentes nos hagamos cargo de desarrollar, educar y afinar su dominio.

Sin embargo, la memoria constituye un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua.

Si se quiere elaborar la segunda mitad de una frase, hay que saber lo que había en la primera mitad.²⁰

Hay que guardar la información sobre la estructura y la comprensión de las palabras o parte de las oraciones hasta que se las vuelva a necesitar o se les reconozca. El lugar cognitivo para el almacenamiento de las informaciones es justamente la memoria.

Las características más relevantes de escuchar revelan las implicaciones que esta actividad tiene en nuestra labor como maestros de lengua:

- escuchamos con un objetivo determinado, y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír. Esta capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para el proceso de comprensión, raramente escuchamos algo sin intención y sin conocimientos previos.

¹⁹Silvia González, *Escuchar, hablar, leer y escribir*, Paidós, México, 1999, p.56

²⁰ *Ibidem*.p.57

- en la mayoría de las ocasiones, cuando escuchamos podemos ver a quien habla, y esta presencia física nos permite aprovechar las pistas contextuales y nos brinda la información no verbal o extralingüística;
- mientras escuchamos, se nos exige que respondamos u ofrezcamos retroalimentación a la persona que habla, quien habla necesita saber si seguimos sus intervenciones o es necesario que se detenga. Nuestra respuesta puede ser verbal o no verbal;
- además del discurso verbal, otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, aspecto visual, tacto, etc.) nos dan información que utilizamos para interpretar el texto;
- el tipo de lenguaje que se utiliza en la comunicación cotidiana es diferente de la comunicación escrita y oral utilizado en contextos formales como: la escuela, el trabajo, conferencias, etc. ya que, la comunicación cotidiana es espontánea, no preparada, con frases inacabadas, cambios en la entonación, en el ritmo y con un gran grado de redundancia y *ruido*²¹

Escuchar es comprender el mensaje y para lograrlo hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso emitido oralmente.

²¹ Cualquier aspecto que estorbe en la comprensión: ruido ambiental, errores de pronunciación del emisor, falta de atención por parte del receptor.

Podemos distinguir tres componentes que intervienen en la habilidad de escuchar o comprensión oral:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
	TEXTO	
- reconocer	- adecuación	- cultura oral
- seleccionar	- coherencia	- Yo, receptor
- interpretar	- cohesión	- diálogos y conversación
- inferir	- gramática	- parlamentos
- anticipar	- presentación	
- retener	- estilística	

Los procedimientos constituyen las estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales. Los conceptos son los mismos de las demás habilidades, es decir, las reglas gramaticales y textuales que vinculan los discursos y finalmente las actitudes apuntan hacia los valores y las opiniones subyacentes y las normas que se relacionan con el acto de escuchar. El oyente no está pasivo o silencioso, sino que se encuentra en actividad, pues colabora en la conversación ofreciendo un *feedback* (retroalimentación), dando a entender al que habla, de una u otra forma que sigue y comprende su discurso.

Cualquier proceso de comunicación se construye necesariamente entre el emisor y el receptor y ambos colaboran en forma activa en la construcción del mensaje.

André Conquet en un libro destinado a la autoformación de adultos propone un decálogo del oyente perfecto, sus ideas pueden ser de utilidad para situaciones de comprensión oral más formales como exposiciones y conferencias:

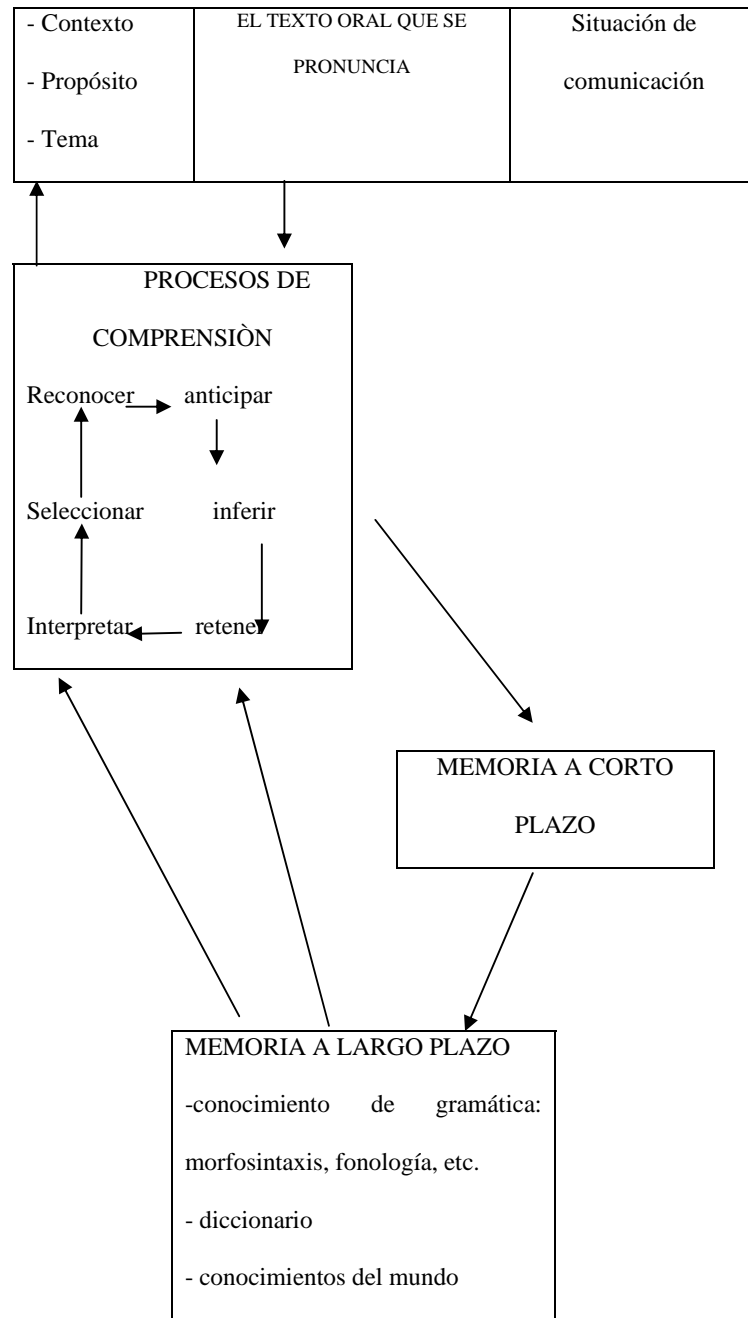
DECALOGO DEL OYENTE PERFECTO²²

1. Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
2. Mirar al orador
3. Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos.
4. Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
5. Descubrir en primer lugar la idea principal.
6. Descubrir los objetivos y el propósito del orador.
7. Valorar el mensaje escuchado.
8. Valorar la intervención del orador
9. Reaccionar al mensaje.
10. Hablar cuando el orador haya terminado

Varios autores proponen modelos del proceso de comprensión, con mínimas diferencias entre sí, y son la base del siguiente esquema:

²² Ibidem, p.103

MODELO DE COMPRENSIÓN ORAL



5.1.2 Habilidad de expresión oral

Antes de asistir a la escuela, aprendimos la lengua oral de nuestros padres y de nuestro contexto social, y a través de ella pudimos satisfacer, desde muy pequeños, las necesidades más inmediatas. Sin embargo, mucho tiempo después seguimos en la lucha con las palabras para que estas “digan lo que quiero decir y tu oigas lo que quiero que me oigas”.

Existen varias razones por las que la escuela se convierte en el ámbito idóneo para el desarrollo de la competencia oral; sin embargo, durante mucho tiempo, *hablar bien o hablar mejor* no ha sido una necesidad valorada, pues generalmente la clase de lengua centra el interés en la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de la gramática.

Cuando somos niños hablamos porque escuchamos hablar a los demás y porque la lengua le resulta útil para establecer la relación con nuestro entorno, pero a medida en que crecemos crecen nuestras necesidades comunicativas.

*Igual que el primer aprendizaje de la lengua, la comprensión y producción de nuevos discursos son destrezas estrechamente vinculadas a nuestras experiencias y necesidades como individuos sociales.*²³

²³ Abascal Dolores, “La Lengua Oral en la Enseñanza Secundaria”, en *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*, Barcelona, Paidós, 1998, p.179

Cuando los alumnos llegan al nivel de secundaria, sus conocimientos sobre la lengua oral les permite comunicarse de manera satisfactoria en el ámbito familiar, con su grupo de amigos y en la mayoría de situaciones informales y a pesar, de haber tenido contacto con el uso de la lengua formal, en el nivel primaria, los adolescentes del nivel secundaria, no se habían enfrentado a la necesidad de hacer usos formales ya que el uso espontáneo le es suficiente. A medida que se amplía y versifica las necesidades comunicativas, el adolescente necesita ampliar su repertorio verbal de acuerdo a las exigencias que le imponen las nuevas interacciones, ya que se enfrenta en los libros de texto y otros documentos a un uso de la lengua de manera más formal y específica; lo mismo sucede en las explicaciones orales de los profesores quienes manejan el discurso organizadamente como resultado de la interiorización de su proceso de formación y a los alumnos se les pide que comprendan el discurso y además sean capaces de incorporar estos saberes a su conocimiento del mundo y que puedan reproducirlos en discursos orales o escritos similares.

Durante la educación secundaria se produce una variación sustancial en el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con los adultos tanto en la vida académica como fuera de esta, esperando que se comporten como adultos instruidos, pidiéndoles que hablen con corrección, que conozcan y respeten las normas sociocomunicativas, que sean capaces de pedir

información en una biblioteca, que argumenten una postura en una sesión de evaluación, en fin, que sepan comportarse adecuadamente en situaciones comunicativas que genera la vida escolar y privada.

Es cierto que todo esto forma parte del desarrollo de las competencias comunicativas que tiene que hacer posible la escuela porque no está garantizado, aunque a veces se dé, que estos aprendizajes puedan realizarse en el ámbito familiar.

La ampliación de la competencia verbal no se produce de manera espontánea en la escuela, ni utilizando cualquier método en la clase de lengua, pues después de mucho tiempo hemos constatado que enseñar lengua al margen de los usos que hacen los alumnos de la lengua y sus necesidades de comunicación y que los ejercicios que hacen de léxico descontextualizado no han servido para ampliar su vocabulario, ni insistir en el análisis de las estructuras sintácticas no han evitado el mal uso de las preposiciones y las redacciones aisladas y las esporádicas exposiciones orales y desvinculadas temática y metodológicamente de sus necesidades comunicativas, no han enseñado a hablar bien y a escribir mejor a los alumnos de secundaria.

La ampliación de competencia oral como parte de la clase de lengua en la escuela secundaria debe vincularse tanto con las experiencias como con las necesidades de los adolescentes en ámbitos comunicativos que les planteen nuevas exigencias de reflexión y análisis.

Facilitar el acceso a los usos formales de la lengua oral no es tarea exclusiva de la clase de lengua, el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y producción de textos orales entre los objetivos generales de la educación secundaria, significa que desde todas las áreas del conocimiento deben contribuir a su adquisición.

Algunas razones que avalan lo anterior son:

- En todas las áreas de enseñanza secundaria se les exige a los alumnos comprender textos orales o escritos con un grado de complejidad mayor al que dominan, además que sean capaces de producir textos bastante parecidos, quedando claro que sin una comprensión suficiente de estos textos es imposible el aprendizaje, por otra parte, para hablar o escribir sobre cualquier área de conocimiento es necesario apropiarse de un léxico específico y establecer redes conceptuales que relacionen los diferentes aspectos de este saber.
- Otra razón es la relación con las teorías del aprendizaje que fundamentan los nuevos programas. La psicología cognitiva – Brunner y Vygotsky- ha puesto de manifiesto el papel mediador de la lengua para el acceso al saber, el constructivismo ha profundizado en cuestiones que tienen que ver con la forma en que el individuo adquiere conocimientos (lingüísticos y no lingüísticos en un proceso

de interacción). Utilizar estas conclusiones en la tarea docente supone convertir el aula en un espacio rico de intercambios comunicativos, del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí, para hacer posible la apropiación del saber.

La necesidad de hablar en la escuela para construir cualquier tipo de conocimiento es lo que puede hacer de ella un marco especial y adecuado para el aprendizaje de los usos formales de la lengua oral.

Este marco no se da si se opta por una metodología trasmitiva que reduce al alumno a simple receptor de informaciones, que memoriza las palabras de los libros para reproducirlas en momentos oportunos. La apropiación del discurso académico y de otros usos formales de la lengua es un proceso lento y difícil que requiere de la observación, el ensayo y una reflexión continua, para la realización de este proceso es necesario optar por metodologías que al mismo tiempo faciliten el acceso a un área del conocimiento y hagan posible el aprendizaje de los usos orales.

La sociedad actual, caracterizada por la tecnificación, nos demanda adquirir un nivel de comunicación oral tan alto como el de la expresión escrita, esto es, expresarnos de manera coherente y clara en situaciones cotidianas pero trascendentales en nuestra vida, por ejemplo: realizar una

exposición ante un grupo, una entrevista de trabajo, realizar una prueba oral, dialogar con desconocidos por vía telefónica, narrar algún acontecimiento, defender un punto de vista, etc.

Enseñar a hablar bien o mejor, evidentemente no es a partir de cero, pues los alumnos ya saben hacerlo en las situaciones cotidianas: conversaciones familiares, diálogos, explicaciones, etc. a pesar de que los medios electrónicos y la televisión se han encargado de reducir la comunicación familiar.

Lo conveniente es trabajar en clase situaciones comunicativas como exposiciones, debates, discusiones, entrevistas, exámenes orales, mesas redondas.

En definitiva, hay que ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio, la idea no es responsabilizar totalmente a la escuela y a los maestros de una problemática grave, arraigada en la problemática sociolingüística del país. Pero si se disponen de cinco horas semanales destinadas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, es obvio que tantas horas en años bastan para garantizar el desarrollo de las habilidades comunicativas incluyendo y dando la importancia debida a la expresión oral.

La práctica de la expresión oral debe tener mayor importancia que el aprendizaje de una segunda lengua, para muchos profesores de secundaria, el desarrollo de la expresión escrita corresponde sólo a los

primeros cursos, y en este nivel debe hacerse hincapié en el análisis gramatical o la reflexión lingüística.

De acuerdo con el enfoque comunicativo con el que se pretende abarcar la enseñanza de la lengua, el desarrollo de la habilidad oral es importante en el desarrollo y mejoramiento de la comunicación humana.

5.1.2.1 Topología de los textos orales

Para estudiar las necesidades de expresión que pueden tener nuestros alumnos J. Badia, distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes:

- *Comunicación singular*: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.
- *Comunicación dual*: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- *Comunicación plural*: Tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.²⁴

Cada tipo de comunicación tiene características específicas y requiere habilidades distintas del emisor; adoptando un punto de vista más técnico se diferencia en: *comunicaciones autogestionadas* (singular) requieren la capacidad de preparación y autorregulación del discurso; *comunicaciones*

²⁴ Badia, J. et. al. *Lengua* 1r. BUP, Barcelona, En Daniel Cassany, op. cit., p.138.

plurigestionadas (dual y plural) ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa.

COMUNICACIÓN ORAL

AUTOGESTIONADA	PLURIGESTIONADA
<ul style="list-style-type: none"> • Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz • El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.) • Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones. <p>Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces. • Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.) • Se establecen turnos de palabras, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamiento de intervenciones. • Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negociaciones afirmaciones, etc. • Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres, elipsis, etc.

La autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente informar, en cambio la plurigestión es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores, de saber conducir un debate o de saber discutir con ciertos temas.

5.1.3 Habilidad Lectora

Indudablemente vivimos un momento histórico en que el grado de acceso a los conocimientos determina nuestro desenvolvimiento como miembros activos en la sociedad.

Paralelamente, disponemos en la actualidad de muchos medios para acceder a la información: orales, audiovisuales, escritos, informáticos, etcétera, pero sin duda la lectura de los textos escritos es el recurso privilegiado, pues es el que en mayor medida nos permite potenciar nuestras posibilidades de participación social y enriquecer nuestra vida a través del desarrollo de nuestra mente y sensibilidad.

Sin embargo, aún cuando la educación obligatoria se ha extendido en varios países se ha comprobado que niños y jóvenes se enfrentan con dificultades a la hora de comprender lo que leen, además de que la mayoría de la población joven no ve la lectura como una actividad atractiva. Existe un sinnúmero de razones que pretenden explicar el por qué de este fenómeno, entre ellas, la más frecuente es la de creer que los medios audiovisuales, pero existen otras causas más profundas y entre ellas, algunas nos atañen como educadores.

En primer lugar, la manera en que la lectura es presentada en los primeros años de escolaridad, como un mero ejercicio de decodificación, lo cual contribuye a que los alumnos construyan un concepto equivocado de lo que es leer.

Existe una idea generalizada sobre la lectura como una actividad tediosa que consiste en poner sonidos a signos gráficos y se les priva del placer de leer todo lo que se relacione con sus intereses y experiencias.

Durante los primeros años de la educación obligatoria los niños frecuentemente se enfrentan a textos desprovistos de contenidos significativos para ellos. Una vez superada la etapa de aprendizaje de mecanismos de decodificación, cuando se supone que ya pueden comprender aquello que leen, el alumno es situado en un rol pasivo ante el texto, se le enseñan mecanismos de identificación de información explícita, pero no estrategias para encontrar significados más profundos relacionados con su experiencia y conocimientos anteriores.

Además hay que agregar que hay niños que provienen de sectores sociales menos favorecidos, quienes han tenido escaso contacto con la lengua escrita durante los primeros años. En esta situación la escuela es la responsable del acceso al manejo de los bienes culturales propios de un medio letrado.

5.1.3.1. El concepto de lectura

El acto de leer ha sido conceptualizado de diversas maneras. Por largo tiempo se consideró que la lectura no implicaba más que reproducir de manera mecánica las letras, sílabas y palabras contenidas en un texto.

Actualmente el acto de leer se entiende de manera diferente, ya que ahora se sabe, que están implicados procesos más complejos y que la lectura no consiste sólo en la habilidad de poner sonido a signos escritos .

La habilidad mecánica de reproducir en sonidos las letras contenidas en un texto escrito corresponde al concepto de *lectura mecánica o decodificación*. La comprensión del significado que surge de la interacción entre el lector, el texto y el contexto corresponden al concepto de *lectura de comprensión*.

A pesar de que estas dos concepciones, acerca de la lectura, responden a dos visiones distintas atribuidas al acto de leer, coexisten en el aula.

Sabemos que decodificar en forma fluida un texto no garantiza su comprensión, ya que, el acto de leer es una actividad por la cual el lector construye significados a partir de un proceso de elaboración cognitiva, por lo tanto, se puede decir que la búsqueda de sentido es el punto de partida de toda lectura. Dicho de manera sintética: *leer es comprender*.

Si decodificar no es leer, también es cierto que la escuela debe enseñar a decodificar, pero el desafío consiste en desarrollar esta habilidad no como

fin en sí misma, sino poniéndola al servicio de la comprensión de los textos.

La lectura fluida ha sido tradicionalmente muy valorada ya que los niños deben demostrar que son capaces de leer en voz alta, decodificando correctamente y en forma expresiva; mucho tiempo prevaleció la idea de que una persona capaz de oralizar (leer en voz alta) sin problemas un texto escrito comprendía la idea que el autor había desarrollado, pero la escritura tiene características propias que la hacen diferente de la lengua oral.

La lengua escrita tiene una estructura diferente, una sintaxis distinta y otras funciones sociales, por lo tanto, para comprender el lenguaje escrito es necesario dominar otras estrategias que las utilizadas en la lengua oral.

Sabemos que una persona que lee fluidamente no siempre comprende lo que lee y puede suceder que su comprensión sea buena, pero también en muchos casos donde el que lee, preocupado por hacerlo correctamente para los demás centra sus esfuerzos en la habilidad de la decodificación y se desentiende del contenido.

En otros casos, hay lectores que manifiestan dificultad en la oralización pero comprenden el texto, nos demuestra que la fluidez en la lectura no necesariamente se relaciona con una buena comprensión, como todavía se cree en muchos medios.

Sin embargo, la fluidez en la lectura, si no garantiza la comprensión, si reúne ciertas condiciones que favorecen la construcción de los significados: mayor experiencia con la lectura, valorización de la misma, barrido ligero de la escritura, más velocidad en la decodificación. Podríamos decir entonces que estimular a los niños para que alcancen fluidez no debería ser nuestro objetivo principal pero tampoco podemos ignorar este aspecto.

5.1.3.2. Características básicas de la lectura

Leer es un acto por el cual otorgamos significado a hechos, cosas y fenómenos. En el ámbito de la comunicación, la lectura viene a ser un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre.

La lectura como fenómeno del lenguaje es un proceso con distintos niveles claramente definidos.

En el primer nivel, se caracteriza por lo sensorial, esto es que la lectura de la palabra escrita implica la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual.

En el segundo nivel, la lectura es el dominio en la *decodificación* de un mensaje depositado en un sistema de signos.

En el tercer nivel, la lectura se caracteriza por ser un proceso por el cual tenemos acceso a la experiencia y al conocimiento humano, que se dan en

todo tipo de lenguaje, particularmente en el lenguaje escrito que se presenta en los libros o en cualquier medio impreso.

La lectura es una actitud alerta y abierta del hombre frente a los signos que nos ofrece el mundo y no sólo a las manifestaciones que se dan en el ámbito de la cultura, sino a los signos y códigos que nos presenta el medio ambiente físico, biológico y social.

El acto de leer es considerado una capacidad intelectual superior; en la sociedad actual la *no lectura* en el individuo y en la sociedad está relacionada con la indolencia, el bajo nivel de capacidad para enfrentar los problemas y la escasa participación social. En cambio, el ejercicio de la lectura está asociada directamente con conductas de mayor nivel y fundamentalmente con la práctica de una tabla de valores coherentes con la realidad a la cual se pertenece.

Leer es una actividad compleja, pues supone la asimilación de varios sistemas de símbolos: de las grafías, de la palabra y de los contenidos. Leer es la culminación de una serie de aprendizajes en los niveles perceptivos, emocionales, intelectuales y sociales favorecidos o no por el ejercicio, la experiencia y el conocimiento del medio.

Leer en el sentido amplio es extraer y otorgar significado a una determinada realidad.

La lectura es un medio y no un fin, es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento

e integración, además de una vía para adquirir valores que coadyuven a una mejor función social.

La lectura depende del dominio previo del lenguaje que las personas adquirimos de acuerdo a las condiciones socioambientales en las que nos desenvolvemos.

El fin de la lectura es ayudar a que el lector descubra su:

- expresividad
- ideas propias
- yo personal y profundo.

En el ámbito escolar, la lectura por ser la única materia escolar que constituye una meta a alcanzar, es la clave para aprender a manejar casi todas las otras destrezas y habilidades.

La lectura guarda una estrecha relación consciente y creadora que establece el hombre a través de un código escrito y una relación con el mundo cuya clave es la dotación de significados a una serie de manifestaciones del mundo físico, biológico y cultural.

La lectura es una actividad múltiple en cuya determinación influyen factores de diversa índole, razón por la que su desarrollo debe ser enfocado con un criterio amplio e interdisciplinario e intersectorial que considere que hay diversas manifestaciones de lenguajes.

*La verdadera lectura es el reino absoluto de la libertad...no por gusto ni gratuitamente
la raíz latina **liber** es la misma que origina libro y libertad²⁵*

5.1.3.3 Factores de la lectura

Estudios e investigaciones reúnen factores principales y secundarios sobre la lectura, unos de naturaleza educativa y social y otros meramente instrumentales. De ahí, la importancia de delimitar lo que es base y principio, de lo que es procedimiento y método.

Existen tres campos de estudio que corresponden a tres tareas distintas de la problemática del proceso de la lectura en la sociedad.

1. *Campo de las orientaciones*, que se refiere a las bases generales, a los fundamentos que apoyan la lectura. Para una orientación específica los factores determinantes de intereses y necesidades de una comunidad o población, donde las variables básicas a tomarse en cuenta son: la cultura y la sociedad.
2. *Campo de los niveles de lectura*, que hace referencia a la calidad de la lectura que se realiza y el grado de profundidad con que se aborda. Es tan preocupante no leer como leer mal, razón por la cual se estudian los niveles de comprensión lectora, el factor más importante en el proceso educativo.

²⁵ Sastrías, Martha.. *Caminos a la lectura*, Pax, México, 1997, p. 10

3. *Campo del comportamiento del lector*, donde participan aspectos más específicos, mecánicos y materiales respecto a los niveles y hábitos de la lectura. *A mayor frecuencia, mayor profundidad y viceversa*²⁶

Los factores que determinan el tipo de lector o situación de la actividad lectora son:

Factor cultural, toma en cuenta la concepción del mundo, del hombre y de la vida y la relación con seres y cosas, además de los valores que alimentan normas de conducta, la tradición y el ambiente en que se desenvuelve una persona, el concepto que tiene una persona acerca de la lectura, la situación del libro en su escala de valores y las condiciones acerca de como alcanzar el objetivo de una investigación armoniosa con el entorno, son importantes ya que afectan en la adopción de actitudes lectoras en las personas. La cultura no es inamovible considerando que la escala de valores puede ser modificada.

Factor socioeconómico, existe una relación directa entre la estructura social y la lectura, leer no es sólo una decisión individual, pues está inmersa en un medio y recoge de allí sus motivaciones y limitaciones. En la participación social

²⁶ Ibidem.p.14

encontramos libros, monografías, artículos etc., que son productos elaborados por un autor o equipo de autores que a su vez son producto de una determinada situación social.

Es una verdad comprobada que el niño que más lee no siempre es el niño más aficionado a la lectura, sino el que reencuentra más estímulos hacia ella en la sociedad, es decir quien ha tenido el privilegio de ser guiado y orientado.

El aspecto económico importante en este campo es el acceso a materiales de lectura y la infraestructura de bibliotecas o centros de documentación.

Los aspectos interactuantes con el factor económico de la lectura son:

- el proyecto social
- la situación económica
- los medios masivos de comunicación cuyo grado de competencia y complementación con la lectura es necesario tomar en cuenta, aprovechar y evaluar objetivamente,
- la promoción y/o movilización social.

Factor educativo. La educación es el factor más directo e inmediato que determina los niveles de comprensión lectora, puesto que de ella depende su aprendizaje, desarrollo y consolidación.

La cultura lectora es consecuencia de la orientación lectora que el sistema educativo ofrece o no a los alumnos.

La lectura requiere de un aprendizaje formal previo que haga posible su ejercicio, desarrollo y afianzamiento para llegar a dominar todas las posibilidades. Ello supone una serie de etapas que se han encargado al sistema de educación formal.

Los componentes fundamentales del sistema que influyen en la comprensión lectora son:

- concepción o teoría educativa
- los objetivos educacionales (ejemplo: la práctica de la lectura como medio de integración y concreción de aportes al desarrollo social).
- la tecnología educativa (métodos de enseñanza de la lectura)
- los sujetos de la educación
- recursos e infraestructura educativa (textos escolares, bibliotecas, etc.)

- La naturaleza, carácter y orientación del currículo en el proceso de enseñanza aprendizaje si el objetivo es el desarrollo de una personalidad crítica, innovadora y creativa, estimulará de manera casi espontánea el interés por la lectura, no así un programa tradicional que se conforma con ofrecer contenidos para que sean repetidos por los alumnos, sin promover la consulta, el descubrimiento y la construcción por parte del mismo sujeto.

La lectura es un proceso por el cual el lector:

- percibe correctamente los símbolos escritos
- organiza a través de ellos lo que ha querido decir un emisor,
- infiere e interpreta los contenidos expuestos en el texto leído,
- selecciona los contenidos
- valoriza contenidos
- aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

Los niveles que adquiere la lectura se apoya en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y

abstracta, de igual manera el desarrollo del lenguaje es un aspecto fundamental en el aprendizaje y evolución de la lectura.

Los niveles de realización de la lectura son:

Literalidad. Recopilación de formas y contenidos explícitos del texto.

Retención. Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.

Organización. Ordenamiento de elementos y vinculaciones que se dan en el texto.

5.1.3.4. Comprensión lectora

Durante siglos la comprensión de la lectura no fue considerada como algo importante, ya que sólo se buscaba la oralización de los textos para encontrar *la voz del autor*, pero a partir del siglo pasado se comenzó a cuestionar el delecto y a plantearse el problema de la significación como producto del pensamiento, sin embargo siguió imperando la idea de que la función del lector se limitaba a captar la idea que el autor había querido transmitir, el rol que se le asignaba, por lo tanto era pasivo.

Últimamente se han realizado investigaciones que han arrojado luz acerca del proceso de lectura. Así, el concepto de lector como un sujeto pasivo, se reformuló para dar paso a la comprensión activa que ubica al lector a un nivel igual al del autor, en el sentido de que construye una idea propia a partir de lo que el autor quiso transmitir.

Existen distintas concepciones sobre la comprensión lectora.

Antes de la comprensión

Por mucho tiempo desde la antigua Grecia hasta fines del siglo XVIII se consideró el acto de leer como la reproducción mecánica de letras, sílabas y palabras contenidas en un texto, sin tomar en cuenta la comprensión del mismo.

La comprensión pasiva

Esta concepción dice que el lector comprende el texto cuando es capaz de extraer de él la idea que el autor quiso transmitir y el significado que el texto ofrece. Implícitamente aparece la idea de que el sentido del escrito está en las palabras y las oraciones que lo componen y la función del lector es descubrir dicho mensaje, el papel del lector es pasivo en la medida en que el significado de lo que se lee, viene de afuera.

Otro supuesto que subyace en esta concepción es que hay un único significado posible para ser captado por todos los que lean un determinado texto, sin importar el contexto en que se produce la lectura.

La comprensión activa

De acuerdo a esta concepción, el lector desempeña un rol activo, ya que cuando lee interactúa permanentemente con el texto, busca el significado más allá de la información explícita, a partir de sus experiencias, conocimientos, intereses y objetivos, es decir, a partir del contexto el cual

está situado en el momento. El lector pone en juego su saber sobre el mundo, que utiliza para realizar todo tipo de inferencias, compara lo que el texto dice con lo que él ya sabe acerca del tema e integra la nueva información a sus conocimientos previos.

Los significados que el lector construye serán siempre personales y no serán los mismos que otros lectores pueden hacerse, aunque cuando pertenecen a una misma cultura existe una base común.

La construcción de significados que cada lector haga depende de sus características personales y de las que tienen que ver con su medio cultural e histórico.

Un texto no tiene un solo significado ya que cada lector le atribuye un sentido a partir de sus saberes y necesidades, incluso podemos decir que un texto carece de significado en sí mismo y lo adquiere hasta que un lector entra en contacto con el y lo carga de significados.

El género al que pertenece el texto es un aspecto importante, ya que desempeña un papel primordial en el proceso de construcción de significados, puesto que no abordamos de la misma manera un texto publicitario, una noticia o una novela. El lector se predispone de manera distinta ante los diferentes tipos de textos.

El contexto es otro factor importante en el proceso de construcción de significados por lo que es importante presentar los distintos niveles que presenta.

En primer lugar, distinguimos el *contexto sociocultural*, aquel en el que el lector está inmerso, por pertenecer a una determinada comunidad, los significados que se construyen a partir de la lectura están envueltos de las creencias, saberes y valores del medio en el que está inserto el lector. Podemos decir, que miembros de una misma cultura, construyen significados similares

También es importante destacar el contexto donde se produce la lectura. Todo lector emprende el acto de leer por distintos tipos de motivación: por recreación, por búsqueda de información o por realizar una tarea escolar.

Las investigadoras Incola Yuill y Jane Oakhill (1991) elaboraron el concepto de modelo mental, a partir del análisis de los procesos que ponen en juego en la comprensión de textos los lectores adultos hábiles.

A partir de sus investigaciones, consideran que el lector construye un modelo mental del texto que es la representación de la situación real o imaginaria desarrollada en el mismo.

La construcción de dicho modelo se da en dos niveles independientes pero completamente intercomunicados: *el nivel bajo* y *el nivel alto*.

El nivel bajo comprende el reconocimiento de las palabras y de la integración de las palabras en oraciones (nivel de la sintaxis oracional).

En este nivel interviene la percepción de los aspectos visuales del texto: el formato, la ortografía, los grafemas, subrayados, negritas, etcétera.

El nivel alto se refiere a procesos superiores de la mente utilizada para la comprensión lectora. En este nivel juegan un papel muy importante las inferencias que el lector realiza, lo que deduce sin que esté escrito en forma explícita, a partir de sus saberes previos y experiencias. Este es el nivel de pensamiento que permite construir un modelo mental del texto como un todo significativo. Se integra la información explícita con la implícita, la que el lector elabora o construye.

En la integración de las partes del texto tiene un papel primordial *la memoria*. El lector apela a su *memoria a largo plazo* para recuperar lo que ya conocía acerca del tema del texto, rescata de su mente lo que le resulta útil para comprenderlo.

También utiliza la *memoria a corto plazo* en la que almacena temporalmente la información contenida en el texto e integra las partes que lo componen.

Otro aspecto señalado por estas investigadoras es la intervención de las estrategias que el lector utiliza para controlar su propio proceso de comprensión que se conocen como *estrategias metacognitivas*. Gracias a

las cuales se puede detectar en que momento se producen fallas o anomalías y necesita detenerse a resolver problemas , releyendo las partes del textos que le resultaron oscuras o avanzando en su lectura con la esperanza de que sus dudas pueden ser aclaradas más adelante.

Por otra parte, mientras lee, el lector va controlando la forma del lenguaje que se utiliza en el texto, así como la estructuración de los elementos que lo constituyen. Este control se relaciona con el conocimiento que el lector ya tiene sobre la lengua y da cuenta de otro tipo de estrategia que se usa en el acto de la lectura: las *estrategias metalingüísticas*.

La alfabetización es la entrada a la cultura escrita y origina cierta socialización de los conocimientos e información de todo tipo. La adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión y una actitud crítica.

La lectura es un instrumento de aprendizaje, leyendo podemos aprender cualquier disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace constantemente desarrolla su pensamiento. Por eso y en definitiva la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

La lectura constituye el aprendizaje más importante proporcionado por la escuela y aspectos como el éxito o fracaso escolar, la preparación de técnicas para acceder el mundo del trabajo, el grado de autonomía o

desenvoltura personal se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan en la escuela y manuales pedagógicos son: *aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura.*

Pero a pesar de la importancia de la lectura existe mucha gente que no sabe leer ni escribir, es decir, analfabeta. Pero existe otra gran población que es analfabeta funcional, que es el más preocupante. Mientras la escolarización obligatoria se generaliza y se prolonga, las estadísticas de los expertos pronostican un incremento de *analfabetas funcionales*, es decir, de personas que a pesar de aprender a leer y a escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades en la vida diaria. Es difícil de creer que una persona que ha cursado la educación básica o primaria y que ha obtenido un certificado escolar, no puede comprender ni hacerse entender por escrito.

Una de las causas del fracaso de la lectoescritura, entre otras, es el tratamiento que se les ha dado tradicionalmente en la escuela. A pesar de que la lectura constituye un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área del lenguaje, a los primeros años en la escuela y a una metodología analítica y mecánica.

La concepción de lectura que ha transmitido, de manera explícita, la escuela tradicional nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y

primarias que son las que considera importantes: discriminar las formas de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabras por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras del texto, etc.

Las destrezas superiores: conocer los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc., son destrezas que los lectores hemos tenido que desarrollar por nuestra cuenta.

De manera implícita también se nos ha hecho entender lo que supuestamente es la buena lectura: leer libros, sobre todo de literatura de cabo a rabo, a un ritmo tranquilo, sentados, adelantando paso a paso, entendiéndolo todo. Y lo que se cree que no es la buena lectura: leer notas de publicidad, informes, redacciones de alumnos, cartas, etc. y leerlos de prisa saltándonos palabras, adelantar o retroceder en el texto, buscar sólo lo que nos interesa, dejar que queden cosas por entender, leer de pie o sentados en el autobús, en el metro.

Se espera que los niños al término de la instrucción primaria lean con autonomía y fluidez, en las demás áreas del conocimiento, matemáticas, sociales, naturales, etc. A pesar de que la lectura es una herramienta utilizada para adquirir conocimientos, en diferentes asignaturas no se trabaja explícitamente para incrementar sus capacidades.

Al finalizar la primaria se considera en teoría que la lectura ya está adquirida y no se vuelve a insistir en ella. En la enseñanza secundaria, la lectura sigue siendo tratada de la misma manera y se delega a la asignatura de español, la creación y el desarrollo de buenos lectores.

La metodología básica que se utiliza para enseñar a leer tanto de manera analítica como global tiene como objetivo básico el dominio mecánico del código escrito: deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas, etc.

Solé (1992) y Colomer y Camps (1991) exponen que, con pocas variaciones, la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza de la lectura es la siguiente:

1. *El maestro escoge una lectura del libro de texto.*
2. *Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.*
3. *Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o lo delega en otro alumno.*
4. *Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.*
5. *ejercicios de gramática a partir del texto.*²⁷

²⁷Daniel. Cassany, op.cit. , p.195

El error esencial en este tipo de actividades – y que pueden ser una de las causas de la deficiencia de la comprensión lectora—es que se olvida el aspecto más importante de la lectura, que es comprender.

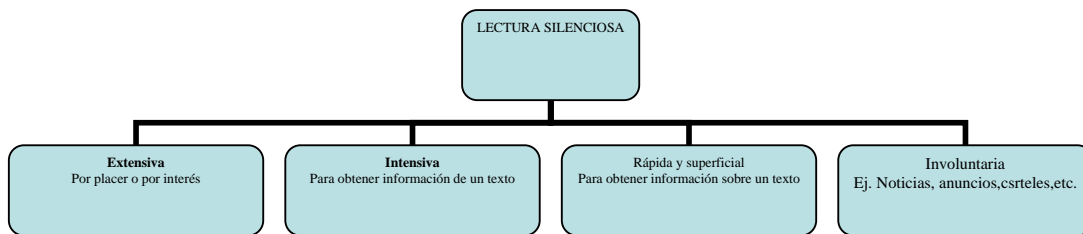
Leer es comprender un texto, se lea como lo lea, de prisa, de pie, despacio, con tropezones, en voz alta, en silencio, etc. lo que importa es construir un significado nuevo en nuestra mente.

5.1.3.5. Tipos de lectura

Como ocurre en las habilidades lingüísticas, la lectura no es una actividad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Al leer realizamos la misma operación de captar el sentido del texto pero se presentan numerosas variables: tipos de texto, objetivos de la comprensión, la situación, etc.

Ronald V. White (1983) efectúa una primera distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad,

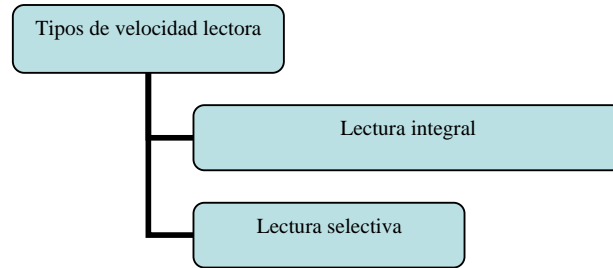
LECTURA SILENCIOSA



Leemos de manera extensiva una novela o un ensayo, de forma intensiva un informe, una carta, el acto de hojear un libro o dar un vistazo al periódico es la forma en que realizamos una lectura rápida y un ejemplo de lectura involuntaria es la lectura de la publicidad que encontramos en las calles, paradas de autobuses, etc. La lectura silenciosa se opone a la práctica tradicional de la oralización.

Lectura eficaz

Los populares métodos de lectura eficaz, que se conocen como métodos de *lectura rápida* o de *lectura en diagonal* (porque recorren el texto en zigzag), definen la eficacia lectora a partir de la velocidad y de la comprensión y establecen varios tipos de lectura (adaptado de Bisquerra, 1983)



De las lecturas integrales, es decir, de las que leen todo el texto, la reflexiva es más lenta, ya que implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto, tiene una velocidad inferior a 250 palabras por minuto (ppm) y alcanza más del 80% de la información del texto. Leemos reflexivamente cuando estudiamos o presentamos un examen, cuando escribimos y leemos lo que ya hemos escrito, en general cuando nuestro interés se centra en entender todos los detalles de un texto sea cual sea su género.

Lectura mediana es la más común y alcanza un promedio de comprensión del 50 al 70 % del texto y una velocidad de 250 a 300 ppm. Este tipo de lectura la realizamos por ocio (novelas), en el trabajo (informes, cartas reglamentos, etc.) también en la calle o en casa (publicidad, carteles, instructivos, recetas, etc.)

Las lecturas selectivas escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante según objetivos del lector, utilizan estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información específica. Un ejemplo clásico es el periódico, ya que primero lo hojeamos, damos un vistazo rápido y después leemos detenidamente las noticias que nos interesan más, con mayor atención.

El *vistazo* (*skimming en inglés, mirar superficialmente*) sirve para formarse una primera idea global, que nos permite dirigir la atención hacia una u otra parte, responde a preguntas como: ¿de qué trata el texto? ¿es largo? ¿denso? etc.

En cambio la lectura *atenta* (*Scanning: examinar con detalle, repasar*) es utilizada para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Responde a cuestiones como ¿cuál es la definición de ...? ¿qué tipos de ejemplos pone el autor?

El siguiente cuadro resume las características esenciales de ambas estrategias de lectura.

<p style="text-align: center;">Estrategia skim</p>	<p style="text-align: center;">Estrategia skan</p>
<p style="text-align: center;">Vistazo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vistazo a la página. Al formato(márgenes, vacíos, etc.) y al diseño gráfico (tipografía, presentación, etc.) • Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos. • Vistazo a los caracteres destacados: negritas, cursivas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas, etc.) cifras, etc. • El objetivo de la lectura es obtener una idea global del texto • No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación . énfasis en los nombres y en los verbos. • No sigue ningún orden preestablecido. La vista salta continuamente de un punto a otro, hacia delante y hacia atrás. • Lectura rápida 	<p style="text-align: center;">Lectura atenta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo. • El objetivo es obtener una información específica . • Lectura lineal, sintáctica y con puntuación • Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba abajo. Solamente se altera este orden para releer o repasar. • Lectura más lenta.

²⁸ Ibid, p. 200

Las estrategias de lectura rápida y de lectura atenta llegan a un punto en que chocan con la idea preestablecida, que afirma que siempre leemos palabra por palabra la totalidad del texto. Realmente pocas veces leemos un texto palabra por palabra, de hecho basta con leer algunas palabras o fragmentos para poder obtener y entender mucha información.

Lectura intensiva y lectura extensiva

Estos dos tipos de lectura cuentan con una óptica didáctica específica y distingue entre dos actividades distintas de aprendizaje, con objetivos, recursos y procedimientos diversos.

Munby (1986), y Ribé y Dejuan (1984) marcan las siguientes oposiciones entre estos dos tipos de aplicación didáctica:

Lectura intensiva	Lectura extensiva
<ul style="list-style-type: none"> • Con textos cortos. • Explotación didáctica en el aula • Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades. • Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical. etc. • Incluida en los libros de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con textos largos. • Lectura más “natural” fuera del aula • Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura. • Comprensión global. • Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio. etc.

5.1.3.6. Perfil del buen lector

De acuerdo con Daniel Cassany existen características determinantes de un buen lector, pues este percibe el texto de una manera determinada, ya que es más eficaz en el movimiento de los ojos ante un papel escrito.

Características del lector competente.

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto, frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.

Un lector competente no lee de la misma forma todo el tiempo, sino que se adapta y utiliza varias microhabilidades de lectura de acuerdo a la situación.

Las microhabilidades (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.) son herramientas que utilizamos selectivamente de acuerdo a los objetivos de la lectura.

El lector competente controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas tanto para el texto como para la situación de la lectura.

Contrariamente los lectores inexpertos tienen un repertorio más pobre de microhabilidades, acostumbrados a leer palabra por palabra, con una anticipación escasa o nula, concentrados en la decodificación de cada letra y en su valor fonético, los alumnos no saben ni pueden elegir herramientas

diferentes para objetivos distintos de lectura, para estos lectores leer es una operación mecánica y difícil, con poca comprensión.

Si leer es comprender, los buenos lectores deben caracterizarse por su grado de comprensión lectora que alcanzan.

Colomer y Camps (1991) resumen las diferencias entre lectores expertos y lectores con déficit de comprensión, el esquema lo basaron en investigaciones sobre la capacidad de resumir lo que se ha comprendido de un texto.

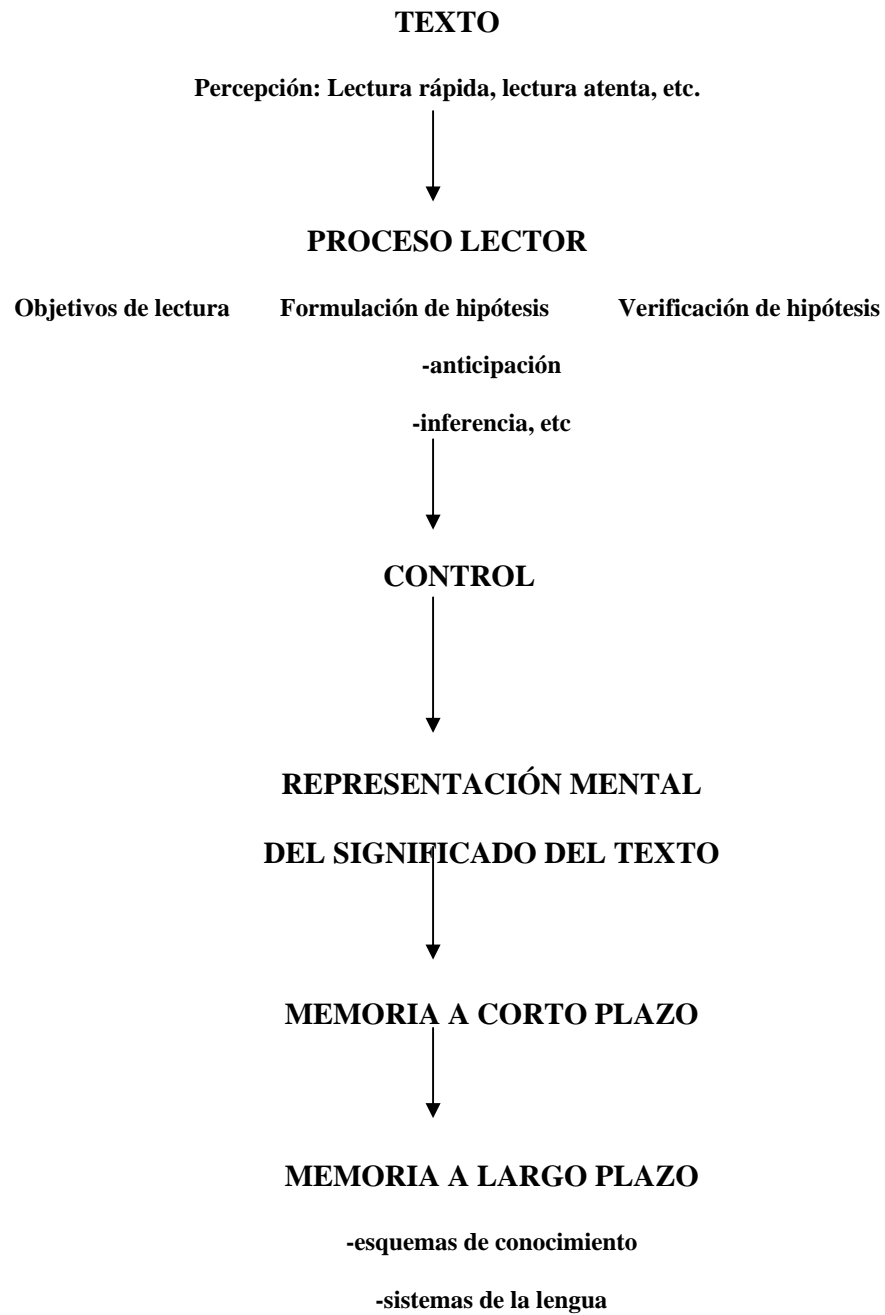
Lectores que entienden el texto	Lectores con déficit de comprensión
<ul style="list-style-type: none"> • Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto). • Sintetizan la información (saben utilizar palabras o componer frases que engloban y hacen abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados del texto). • Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor, a pesar de que a ellos mismos pueda interesarles una selección diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulan la información en forma de lista. • Suprimen lo que les parece redundante. Copian el resto sin una guía determinada. • Seleccionan palabras influidos por la situación de la información en el texto (con predominio de frases iniciales) o según su interés subjetivo.

Los lectores expertos comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y para ellos mismos. En cambio, los lectores inexpertos son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y *ciega*, fijándose en los detalles y en aspectos superficiales.

5.1.3.7. Modelo de comprensión lectora

Existen modelos teóricos de la comprensión lectora, ascendentes, descendentes e interactivos, propuesto por diferentes investigadores para explicar el modelo de comprensión lectora, sin embargo el siguiente esquema es considerado el modelo más completo e interactivo.

Modelo de comprensión lectora



El modelo interactivo sostiene que la comprensión de un texto se obtiene a partir de la interacción entre lo que el lector lee y lo que ya sabe del tema. El lector compara lo que lee mentalmente del texto y lo que ya conoce y a partir de las diferencias elabora una nueva idea, más precisa y de forma detallada, que sustituye a la que tenía anteriormente.

El proceso de lectura comienza cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, el autor, etc.

La experiencia de lectura que hemos adquirido y acumulado en nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos *esquemas de conocimiento* que organizan la información de manera estructurada. Además la MLP contiene el dominio de la lengua que hemos alcanzado y nuestros conocimientos sobre el tema que vamos a leer, estas informaciones son las que nos permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

También antes de empezar a leer fijamos mentalmente los objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿qué información buscamos? ¿De cuánto tiempo disponemos para leer el texto?, damos respuestas a estas preguntas y ya tenemos idea sobre cuál puede ser el dato que buscamos, dónde lo podemos encontrar, el tiempo que disponemos,

estos objetivos determinan nuestra forma de leer, si sólo hace falta una idea global o un dato específico y si hay que ir aprisa o despacio.

Con las primeras percepciones empezamos a verificar hipótesis de significados formuladas antes de empezar a leer. La información obtenida nos permite confirmar o ratificarlas. El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción de la que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo que trabaja durante toda la lectura.

Dentro de la formulación de hipótesis podemos distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la inferencia, la predicción. El proceso de formulación afecta todo los niveles de lectura, las primeras letras proporcionan indicios de las siguientes letras, las primeras ideas de un párrafo o de un texto dan pistas para imaginar la continuación.

La memoria a corto plazo (MCP) es la que nos permite recordar algún dato durante algunos segundos y nos permite procesar la información. Debemos recordar por algunos segundos lo que vamos leyendo y nos permite procesar la información. Para comprender debemos recordar durante algunos segundos lo que leemos, por ejemplo un párrafo con oraciones subordinadas intercaladas, debemos retener el sujeto que aparece al principio hasta llegar al verbo que le da sentido.

Con la MCP recordamos sólo lo que nos interesa en el momento para seguir leyendo, y en la MLP almacenamos indefinidamente todas las informaciones que nos interesan.

Cuando entendemos una frase o idea del texto, la retenemos en la MCP durante unos segundos hasta que logramos relacionarla con otras ideas que forman un concepto más general y estructurado que es lo que retenemos de nuevo en la MCP durante algunos segundos hasta que logramos integrar una unidad superior... y así sucesivamente hasta que logramos entender la idea global del texto.

Este complejo proceso interactivo de la lectura finaliza cuando el lector se forma una representación mental del texto, de acuerdo a los objetivos planteados.

5.1.3.8. Microhabilidades de la comprensión lectora

Mc. Dowell (1984) propone la siguiente lista de microhabilidades de la lectura que van desde la letra hasta el mensaje comunicativo.

El sistema de escribir

- *Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.*
- *Pronunciar las letras del alfabeto*
- *Saber como ordenar las letras*
- *Saber como se pronuncian las palabras escritas*
- *Poder descifrar la lectura hecha a mano.*

Palabras y frases

- *Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.*
- *Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. ej. blanquecino-blanco*
- *Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra.*
- *Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva*
- *Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto*
- *Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.*
- *Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.*

Gramática y sintaxis.

- *Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase*
- *Identificar el sujeto, el predicado y el resto de las categorías de la oración*
- *Identificar los referentes de las anáforas.*
- *Reconocer las relaciones semánticas entre diferentes partes de la frase.*

Texto y comunicación: el mensaje

- *Leer en voz alta*
- *Entender el mensaje global*
- *Saber buscar y encontrar información específica*
- *Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes*
- *Comprender el texto con todos sus detalles*
- *Traducir determinadas expresiones en otras lenguas*
- *Dividir el texto en sintagmas o partes significativas*
- *Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto*

- *Poder seguir la organización de un texto o de un libro*
- *Identificar la idea o ideas principales*
- *Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.*

5.1.3.9. El proceso de la lectura

El interés por la naturaleza del proceso de lectura ha ido en aumento y muchos intentos de describir este proceso han entrado en conflicto, logrando, en ocasiones, confundir a los profesores. Sin embargo, el grado de influencia de estas teorías varía en la práctica. El impacto de estas investigaciones se ha dejado sentir indirectamente en los materiales comerciales que reflejan la influencia de estas investigaciones y, de manera más directa, en las teorías específicas que se han enseñado en los cursos de formación de profesores.

Un conjunto de investigaciones que ha tenido una gran influencia es el grupo de modelos de lectura denominados *teorías de transferencia de información*, que a su vez, estas teorías han recibido una gran influencia de la psicología cognitiva, y el punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información.

Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen significados del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les

permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto, se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permita realizar la transferencia.

Muchos maestros han adoptado esta concepción cuando diseñan actividades de lectura que trataban de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos ya que consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esta transferencia, mientras que los malos no lo son. Esta concepción de la comprensión lectora basa la evaluación del éxito en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

Los trabajos propuestos por estos profesores que adoptan estos modelos de lectura se ocupan de técnicas de lecturas aisladas. El desarrollo de estas técnicas consiste en proporcionar una lectura corta, seguida por una serie de preguntas específicas centradas en determinadas habilidades de comprensión lectora, por ejemplo, extraer conclusiones.

Otro grupo de teóricos, comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de la teoría de la lectura centrada en las transferencias, elaborando teorías interactivas que dan mayor importancia al rol del lector en el proceso de la lectura. Estas teorías sostienen que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado.

Mas tarde, aparece una serie de teorías *transaccionales* como ampliación de las teorías interactivas. La diferencia más importante entre estas teorías consiste en que la teoría interactiva indica que el significado no está sino más en el texto y en el lector, en cambio el significado se crea cuando el lector se encuentra con el escritor, en el texto se considera “mayor” que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector que el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

Existen tantas teorías como métodos de lectura, por lo que definir la naturaleza del proceso de la lectura es una tarea difícil, después de todo se trata de descubrir un proceso que no vemos ya que se desarrolla en el cerebro, sin embargo, los investigadores de la lectura han tratado de descubrir el proceso de lectura utilizando datos disponibles que han conducido a una enorme cantidad de explicaciones alternativas, ninguna de las cuales coincide exactamente con las otras, aunque algunas de ellas adoptan puntos de vista comunes.

A pesar de que es posible agrupar muchas de estas teorías de acuerdo a sus creencias y supuestos comunes los nombres enmascaran grandes desacuerdos internos.

Existe una serie de componentes claves en la que los autores muestran acuerdos y desacuerdos, entre estos componentes claves se encuentran el

rol del lector, el conocimiento del lector, la categoría del texto, la influencia de componentes basados en el texto, el lugar que ocupa el significado del proceso, el impacto del contexto y por último la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.

5.1.3.10 Componentes claves de la lectura

- **El rol del lector**

El rol del lector varía de una teoría a otra. En un extremo se considera al lector como un puro receptor de información (por ejemplo: La Berge y Samuels, 1985). La información que el lector aporta es despreciada, considerándola poco más que una interferencia en el proceso de acceder al significado “correcto”. Esencialmente la tarea del lector consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha proyectado comunicar.

En el extremo opuesto aparecen las teorías que reconocen que el lector forma parte activa como constructor del significado, se reconocen las aportaciones de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura de cualquier texto, el texto a su vez, tiene gran influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de uno solo. Es cierto que si los lectores comparten conocimientos, cultura y experiencias similares compartirán también significados cuando leen un mismo texto, las

características individuales del lector conducirá invariablemente a que cada uno construya un texto único cuando lee los significados . Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados.

- **El significado del texto**

Algunas teorías consideran que un texto tiene un solo significado. El autor lo codifica utilizando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc. Algunos consideran que el objetivo de la lectura es extraer satisfactoriamente el significado de un texto.

La prueba de lectura eficiente consiste en ver si el significado extraído coincide con el que en principio trato de comunicar el autor, (Gough, 1985).

En el extremo opuesto, los investigadores dicen que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados. Los significados construidos a partir de la lectura del texto permanecerán en el cerebro del lector y no coincidirá con el que el autor trató de comunicar.

La idea de que el texto sea un simple esquema no es aceptable, ya que el significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales y para la construcción del significado es necesario un

acuerdo de estos tres elementos clave. Ninguno de los elementos es más importante que los otros, aunque distintos elementos ejercen mayor influencia sobre actos independientes de cada lector individual. Por ejemplo, la mamá que trata de descifrar una nota que su hijo de cinco años le deja en la puerta del refrigerador, deberá basarse en gran medida en la información contextual para construir el significado. La misma madre cuando trata de seguir un instructivo para diseñar ropa, depende mucho menos del texto y finalmente si la misma mamá lee una novela o un cuento, es más probable que proyecte más de sí misma en el texto que ella construye.

Otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado. Algunos teóricos se han ocupado sobre detalles minuciosos del proceso de los textos sin considerar la influencia de la forma global sobre el proceso de lectura, abordamos de manera distinta los textos de narrativa a los informativos, expositivos o poéticos. Los tipos específicos de los textos promueven distintas expectativas, diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector.

- **La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto**

Esta cuestión está íntimamente relacionada con la categoría del texto. En un extremo continuo, algunos investigadores afirman que los lectores

utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo hacia arriba sugiriendo que empiezan por el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos para después pasar al conocimiento de vocabulario, de manera que antes de acceder al significado el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo. En otras palabras, el lector empieza por las palabras, el lector empieza a partir del símbolo pasa a la palabra, de ahí a la oración y, por último, al texto, momento en el que se “descubre” el significado. En el extremo se sitúan teorías que afirman que el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Las demás fuentes de información, por ejemplo, el vocabulario, las relaciones entre sonidos y símbolos, etc., se tienen en cuenta a medida que se precisan y sólo en respuesta a esta búsqueda del significado.

Es cierto que la lectura comienza (no termina) con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados, no obstante hay que reconocer que cualquier momento del proceso de lectura los lectores pueden dejar que el “núcleo central” lo ocupen distintas fuentes de conocimiento.

No podemos concebir la lectura como proceso lineal sino como un proceso de construcción de significado, interactivo y repetido.

- **El lugar del significado**

Unas teorías suponen que en la lectura no se llega al significado hasta que se ha descifrado por completo el texto impreso, mientras que otras defienden que la lectura comienza con una búsqueda de significado. La primera supone que sólo es posible un significado, de manera que el papel del lector consistiría en extraer este significado específico. La segunda perspectiva sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a extracción) de múltiples significados.

La última propuesta es importante ya que, si la asumimos, estamos aceptando que el significado es relativo, dependen de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico. En consecuencia, los lectores que comparten una cultura y leen un mismo texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros, sin embargo, el significado que cada uno cree no va a coincidir con los demás.

Las distintas perspectivas llevan a resultados docentes muy diversos, quienes adoptan la primera posición conducen a actividades diseñadas a proporcionar a los alumnos las técnicas que se suponen necesarias para *extraer* el significado ideal. La segunda se traducirá en enfoques docentes diseñados para ayudar a los estudiantes a construir significados más

elaborados cuando leen centrándose en la coordinación eficaz del lector, texto y factores contextuales.

- **El impacto del contexto sobre la lectura**

La diversidad de teorías otorga diferentes grados de importancia al contexto de la lectura. Algunas mantienen que influye poco sobre el significado “correcto” con independencia de las limitaciones contextuales. En el otro extremo, están los teóricos que afirman que el contexto causa un profundo impacto, conformando el significado que se construye.

Dejar a un lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para el significado debido a que el contexto influye de manera determinante en el avance de niveles de significado en la lectura por las siguientes tres razones:

Primero Los lectores pertenecen al tipo de personas que son gracias al contexto social al que han pertenecido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares comparten significados específicos que se verán reflejados en los textos que construyen cuando leen.

Segundo Todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el soporte social en que se crea. Sólo el reconocimiento de este hecho puede tener profunda influencia sobre el significado que el lector construye cuando se enfrenta al texto. Un lector no aborda de la misma manera el libro bíblico de Génesis conociendo el

contexto en que fue escrito y teniendo conciencia de lo que se perseguía con éste, y no leerá con el mismo sentido crítico un texto científico.

Tercero, los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles.

El contexto forma parte de cualquier acto de lectura e influye en el significado que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen.

- **Influencia del objetivo del lector**

La mayoría de las teorías sobre la lectura no reconocen el rol que desempeña el propósito del lector en la comprensión lectora. Consideran que el propósito del lector no influye sobre el significado, ya que un texto tiene significado preciso que los lectores tienen que extraer independientemente de que realicen la lectura por gusto o por buscar información, pero también existen teorías que reconocen que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo que el lector enfoca el texto y sobre el significado derivado. El fin que persigue el lector limita los significados que podría construir.

5.1.3.11 La lectura como pensamiento crítico

Pese a la cantidad de investigaciones dedicadas a la comprensión lectora , quedan todavía por implantarse los cambios necesarios en la forma de enseñarla.

Los investigadores se han percatado de que la lectura constituye un proceso de pensamiento activo. Esto se ha reflejado en las investigaciones que han asumido el papel activo desempeñado por el lector y examinado el proceso cognitivo de alto nivel. Sin embargo, al mismo tiempo la enseñanza de la lectura en las escuelas han insistido en “opiniones simples y superficiales a expensas del pensamiento razonado y disciplinado.

En nuestro país todavía las escuelas que siguen basando la enseñanza de la comprensión en laboratorios de lectura y fichas. Que presentan pasajes de lectura seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la comprensión. Parece que los alumnos no encuentran útiles estas estrategias. En una investigación sobre las percepciones de los materiales de lectura y las prácticas de la enseñanza se formularon a alumnos entre 8 y 12 años una serie de preguntas en las que se les pedía que indicaran por qué creían que los profesores les daban fichas de comprensión lectora.

Sus respuestas pusieron de manifiesto que no pensaban que las fichas fueran instrumentos útiles para mejorar la comprensión. De hecho sólo el 15% de 150 niños mencionó el desarrollo de la comprensión como la razón

principal para utilizar fichas de este tipo. Otro 9% indicó que el objetivo principal consistía en mejorar el reconocimiento de palabras o el descifrado. Por ejemplo algunas de sus respuestas eran: aprender mas palabras, hacerse un mejor lector, ayudarme a leer mejor.

Un número importante 28% creía que las fichas servían simplemente para comprobar sus lecturas.

Nos demos cuenta o no, los contextos de clase que creamos (y los ambientes de los que provienen los niños) les marcan en ciertos aspectos relativos a la lectura y la escritura. Las expectativas que tenemos respecto a ellas y los materiales y procedimientos que utilizamos influyen sobre las creencias que los niños adquieren acerca de la lectoescritura: sus objetivos, su valor, lo que les ofrece. etc. (Cairney, 1987 a)²⁹

Lamentablemente nuestras clases están dominadas por materiales y prácticas que no sirven de mucho para enseñar, razón por lo que debemos repensar los enfoques de la enseñanza de la comprensión. Los profesores necesitamos proveernos de estrategias que ayuden a nuestros niños a crear el significado y no sólo a reproducirlo.

Las ideas sobre el pensamiento crítico pueden ayudarnos a repensar nuestro enfoque sobre la comprensión lectora..

²⁹ Cairney, Trevor, *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. . Morata, Madrid, 1992. p. 36

Peirce (1966) definía el pensamiento crítico o razonamiento *como un proceso en el que el razonador hace con plena conciencia un juicio o establece una conclusión sobre la verdad de algo*³⁰

Cada caso de pensamiento crítico comienza con la observación de algo que sorprende, inesperado, una anomalía, la cual hace que la persona se detenga, piense, busque, para hallar algo que le ayude a explicar el suceso extraño.

Las anomalías representan momentos de participación activa, etapas críticas en el proceso de lectura donde los lectores elaboran el significado.

Si nuestro deseo, como profesores, es convertir a los alumnos en lectores activos del texto en vez de receptores pasivos de información, debemos estimularlos para que ellos mismos perciban las anomalías y generen sus propias hipótesis.

Debemos estimularlos para que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado.

Si como profesores deseamos ser apoyo del lector para que este construya su significado mientras lee empezaremos por seguir los siguientes principios docentes propuestos por Cairney Trevor H. (1992)

³⁰ ibidem.

1. Hacer hincapié en textos completos
2. Proponer actividades de enseñanza después de considerar con detenimiento el objetivo de la lectura de cualquier texto.
3. Dar oportunidad a los lectores para que utilicen formas alternativas de construir significados, por ejemplo mediante el dibujo, la escritura y la representación teatral.
4. Poner en contacto a los alumnos con los textos.
5. Proponer diversos objetivos para la lectura
6. Apoyar a los alumnos cuando tratan de construir el significado de los textos.
7. Planear actividades que aprovechen las fuertes relaciones entre la lectura y otras formas de lenguajes
8. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
9. Diseñar contextos docentes en la que puedan experimentarse, demostrarse y valorar las estrategias de utilización y aprendizaje satisfactorios del lenguaje.
10. Proporcionar demostraciones positivas de lectura, que pueden exigir que los profesores lean, hablen sobre su propia lectura y muestren cómo poner en común lo que han leído.
11. Ayudar a los alumnos a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos.

5.1.4 Dificultades de comprensión lectora

Leer no sólo se reduce a decodificar las palabras sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto. La mayoría de las investigaciones sobre las dificultades lectoras de los niños se han centrado en las dificultades de la decodificación; en comparación, las dificultades de comprensión han sido menos estudiadas.

Si bien es cierto que la causa principal de las dificultades de la lectura estriba en la adquisición del código alfabético, algunos alumnos decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen.

La causa del fracaso en la lectura no puede atribuirse únicamente a los problemas de decodificación, el fracaso de la lectura comprensiva puede estar causada por otros factores, entre otros, la confusión sobre demandas de la tarea, la insuficiente posesión de conocimientos previos y estrategias, etc.

Últimamente las estrategias de comprensión han atraído un interés creciente y, más recientemente se ha puesto de manifiesto la importancia de las estrategias metacognitivas de control y guía de la propia comprensión.

5.1.4.1 Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora

Los estudiosos de la comprensión lectora señalan que la comprensión de textos es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en la memoria y la que proporciona el texto. En la ejecución de la *lectura hábil* concurren una serie de operaciones específicas que tienen su arranque en el análisis visual de los estímulos escritos, estas operaciones se dirigen al reconocimiento de las palabras, que aunque son necesarias no son suficientes para garantizar que la comprensión se produzca. Para leer adecuadamente se necesita de los mecanismos específicos y de los no específicos que forman un conglomerado de factores muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral.

Algunas de las causas de la dificultad de comprensión lectora son:

- Deficiencias en la decodificación
- Confusión en cuanto a demandas de la tarea
- Pobreza de vocabulario
- Escasos conocimientos previos
- Problemas de memoria
- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión
- Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitiva)

Los lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de letras y de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga de en la memoria operativa. Como los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecen al principio del texto, pierden el hilo y no pueden captar el significado global de las frases.

La decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. , por lo tanto la rapidez y precisión en la lectura de palabras no implica que la comprensión esté asegurada ya que influyen otros factores, además de las posibles deficiencias en las fases iniciales de aprendizaje de la lectura, que pueden ser origen de fracaso en la comprensión, influyen otros factores.

5.1.5 HABILIDAD ESCRITORA

Con la aparición de la pedagogía basada en procesos, la enseñanza de la manera de enseñar a escribir y la manera de entender el lenguaje y sus funciones se han transformado. Difícilmente nos atrevemos a decir que quien una letra escribe, ya que, esta acción sólo es una de las más simples microhabilidades de la compleja capacidad de la expresión escrita.

Saber escribir se relaciona con la capacidad de comunicarnos coherentemente y a través de la producción de textos variados. La actividad escritora abarca diversos aspectos que van desde las acciones mecánicas y motrices del trazo de las letras, hasta los procesos reflexivos de selección y ordenamiento de la información, o bien la aplicación de estrategias cognitivas para la generación de ideas, de revisión y de reformulación.

Esta diferencia de habilidades y conceptos requeridos para el acto de escribir agrupa tres ejes básicos que son: conceptos o saberes, procedimientos o saber hacer y actitudes o reflexión y opinión.

El siguiente cuadro sintetiza los aspectos más importantes:

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<p>TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación • Coherencia • Cohesión • Gramática, ortografía, morfosintaxis, vocabulario • Presentación • estilística 	<p>ASPECTOS PSICOMOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto • Caligrafía <p>ASPECTOS COGNITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Generar ideas • Formular objetivos • Redacción • Revisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura impresa • Yo, escritor • Lengua escrita • composición

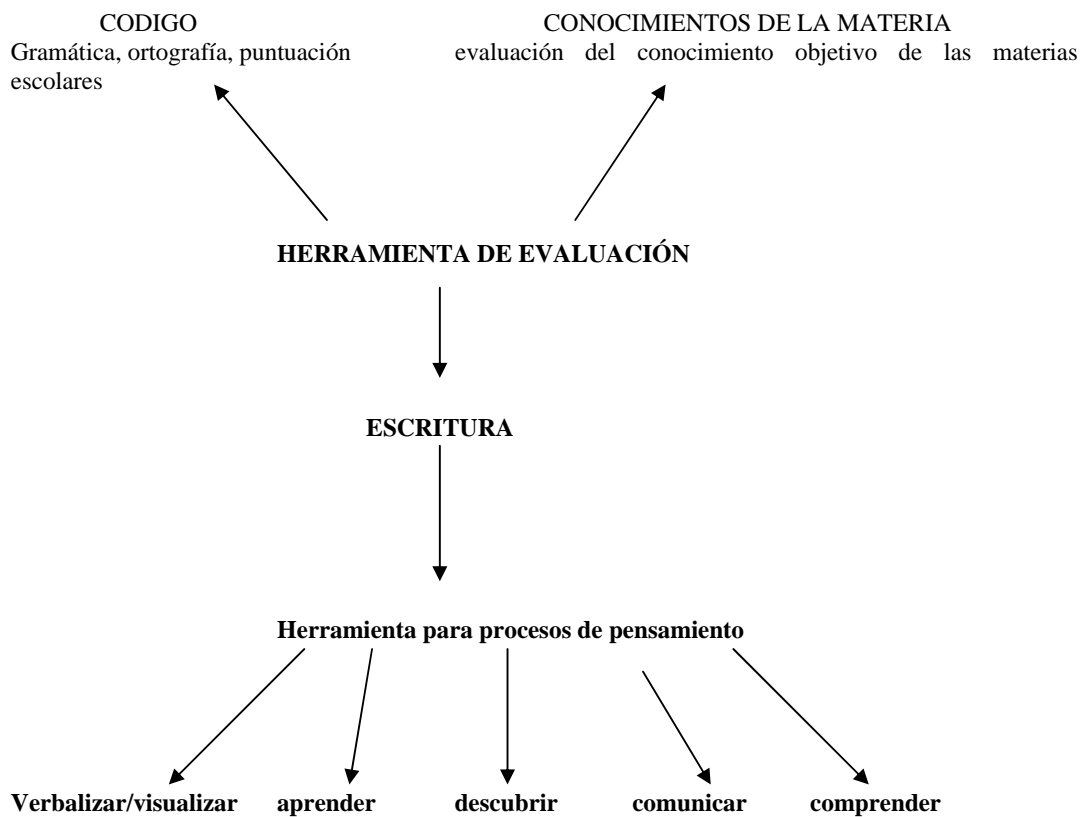
La enseñanza basada en procesos se ha extendido de manera rápida y su difusión responde a que su enfoque fundamental se basa en el *sentido común*, dicho de otra manera, resulta más fácil entender y aceptar la premisa de que escribimos mejor si tenemos la oportunidad de revisar de manera eficaz y reconociendo la reacción de otros ante nuestros textos.

Los cambios producidos por la pedagogía basada en proceso, en cuanto a la enseñanza de la escritura, nos indica la transición desde una perspectiva atomista y conductista del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holística sociocultural y cognitiva.

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
<p><i>Visión atomística de la habilidad escritora: Aprender o escribir</i></p> <p>Enseñanza tradicional de la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el profesorado • Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar • Se escribe con el profesorado como audiencia • El profesorado solo responde ante el producto final • Borrador único y lineal. 	<p><i>Visión holística de la habilidad escritora: Escribir para aprender</i></p> <p>Enseñanza basada en el proceso de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientada hacia el estudiante • Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumno desarrolle su habilidad escritora • Escribir con audiencias diferentes • Crítica por parte del profesorado y sus compañeros durante el proceso de escritura. • Varios borradores que se revisan.

El siguiente diagrama tiene como objetivo clarificar las principales diferencias entre lo que se denomina enseñanza holística basada en procesos y la enseñanza basada en la instrucción conductista y como éstas influyen en la didáctica de la escritura.

El siguiente esquema muestra el cambio de perspectiva de la función que desempeña la escritura en la escuela, la visión y utilización tradicionales de la escritura como herramienta de evaluación persiste, pero ha dejado de tener un papel central y exclusivo. Ahora bien, se considera la escritura como una herramienta útil en numerosos procesos para verbalizar y desarrollar ideas y emociones en situaciones de aprendizaje y comunicación.



5.2.2. Corrientes de la expresión escrita

La pedagogía de la escritura basada en procesos incluye varias tendencias o movimientos. Estas corrientes tienen mucho en común pero en ocasiones los desacuerdos han creado cierta incertidumbre acerca de lo que significa enseñar a escribir basado en procesos.

Pueden distinguirse cuatro corrientes principales: *corriente expresiva*, *corriente cognitiva*, *corriente neorretórica* y *corriente sociocultural*.

Aunque tienen diferencias significativas comparten una visión del lenguaje y de la escritura muy parecidas, ya que guardan relación con ideas de psicolingüistas como Piaget y Vygotsky.

- **Corriente expresiva**

El término expresivo alude al énfasis que ofrece la escritura al individuo de expresar pensamientos y sentimientos personales, la escritura en esta corriente es considerada como medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal de los alumnos.

La corriente expresiva considera al profesor como *facilitador* cuya función es liberar la imaginación del estudiante, evitan estudiar modelos de escritura y presentar criterios, estructurando el tratamiento en torno a grupos de habilidades y conceptos y recurre al profesor como fuente fundamental a los asesoramiento; esta corriente se caracteriza por la falta de planeación centrada en algunos pasos del proceso de escritura.

- **Corriente Cognitiva**

La escuela cognitiva centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo; estudia las actividades cerebrales durante el proceso de escritura.

El objetivo principal de este modelo es indicar la complejidad del proceso de escritura hacer hincapié en que la escritura constituye una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados.

Este modelo se divide tres partes principales que son: la *memoria a largo plazo del escritor*, el *entorno de la tarea* y los *procesos de escritura*.

La *memoria a largo plazo* almacena el conocimiento sobre la materia, el conocimiento disponible en libros y otras fuentes, abarcando también conocimientos relativos a estrategias de escritura, tipos y géneros textuales.

El *entorno de la tarea* la situación de escritura se divide en: problema *retórico* que destaca la importancia en que quien escriba debe definir la tarea de la escritura tanto cualitativa como cuantitativamente. El problema retórico incluye tema, audiencia y tipo textual o conciencia de género; el *texto provisional* que centra la atención en el hecho de que lo que ya se ha escrito de un texto influye en lo que se va a escribir después, igual que una frase clave al principio de un párrafo

Los *procesos de la escritura*. Los procesos de escribir y pensar se dividen en tres subcategorías: planificación, traducción y revisión.

1. Planificación. Este proceso consta de tres subprocesos que son generar, organizar y establecer objetivos.

- 1 Generar. Es el primer subproceso y consiste en recuperar ideas de la memoria a largo plazo, es decir, una búsqueda memorística.
- 2 Organizar. El material recuperado se trata en niveles superiores e inferiores para organizarlo y perfilarlo de acuerdo a categorías lógicas y crear conceptos nuevos.
- 3 Establecer objetivos. Es una parte importante del ser creativo y puede explicar algunas diferencias importantes entre los buenos y los malos escritores.

2. Traducción. La información generada durante el proceso de planificación podría ser representada no sólo por medio del lenguaje, sino también mediante otros sistemas simbólicos como imágenes o sensaciones, así que puede ser necesario traducir o verbalizar la información.

3. Revisión. El proceso de revisión consta de evaluación y corrección, estos procesos no sólo se llevan al final del proceso de escritura, sino que estos subprocesos pueden interrumpir cualquier otro proceso. Elaborar borradores y corregirlos permite que el escritor se autoevalúe y realice coevaluaciones, leyendo otros escritos y compararlos con los propios.

- **Corriente neorretórica**

Esta tercera corriente estudia la escritura como *comunicación entre individuos* , lo que implica un mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género.

Esta escuela presta mayor atención a las normas y las prácticas de la retórica clásica que el lenguaje y la escritura del alumno.

Sin embargo existen grandes diferencias entre la retórica clásica y la enseñanza de la escritura centrada en el proceso.

En la retórica clásica el lenguaje era el ropaje del pensamiento, no su esencia. La retórica moderna , en cambio, ve una *relación más estrecha entre lenguaje y conocimiento y propone una relación de dependencia recíproca entre conocimiento y discurso* (Knoblauch, 1985). Esta nueva visión del conocimiento recibe en ocasiones la denominación de *constructivista*, ya que considera el conocimiento no como algo que existe con independencia de quien aprende sino como algo que se construye a través del lenguaje.

- **Corriente sociocultural**

La idea de que nuestro lenguaje y pensamiento están formados por la interacción del entorno que es el punto central de la corriente sociocultural.

Esto guarda estrecha relación con el argumento más importante de

Vygotsky, según el cual es un acto social. Existen ramificaciones sociopolíticas y democráticas que indican que existe una diferencia hasta de cuatro años en el desarrollo de la habilidad para escribir entre estudiantes de clases sociales distintas. Ello significa, entre otras cosas, que algunos estudiantes de clases inferiores nunca alcanzan *un control aceptable de las operaciones lingüísticas... que contribuyen de forma significativa a la comprensión de uno mismo y a una mayor capacidad para analizar la realidad.* (larson, 1984)

Tales desventajas lingüísticas influyen pues, en: *la capacidad del individuo para entender su yo y su mundo donde vive, y afectan a la esencia de toda educación que trate de fomentar el pensamiento crítico y comprensivo.* (*ibidem*).

VI ELABORACION DE PLANES DE CURSO PARA EL COLEGIO BOSQUES CON BASE EN PROCESOS

El Colegio Bosques de la ciudad de Aguascalientes es una Institución de educación privada, integrada al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey e incorporada al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA).

Los niveles a los que imparte educación son: preescolar, primaria y secundaria en tres planteles diferentes al norte de la ciudad. Es un colegio que ofrece una educación bilingüe y bicultural a una población de nivel socioeconómico de clase media alta y alta.

Mi colaboración con el Colegio fue en el nivel secundaria atendiendo la asignatura de Español conforme a los programas de Español para la educación básica propuesto por la Secretaria de Educación Pública en 1993, dónde se expuso la necesidad de adoptar el *enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua*. El programa estaba estructurado en cuatro ejes con los que se pretendía continuar con el desarrollo y consolidación de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar leer y escribir.

La organización del programa quedó dividida en cuatro ejes:

- Eje de lengua hablada, en cuyo contenido se concentraban los siguientes rubros: exposición de temas, realización de entrevistas,

prácticas de debates, participación en mesas redondas, comentarios, organización de seminarios, reflexiones sobre medios de comunicación masiva.

- Eje de lengua escrita que integra la lectura y escritura de diferentes tipos de textos, para que los estudiantes utilicen las habilidades de leer y escribir como herramientas, para aprender, disfrutar y descubrir.
- Eje de reflexión sobre la lengua, el propósito de este eje es hacer evidente el tipo de tratamiento didáctico que se deben dar a los contenidos gramaticales de la enseñanza del español. La reflexión sobre la lengua sólo es posible si los estudiantes tienen acceso a textos con propósito comunicativo real, para que los estudiantes tengan la posibilidad de ver la lengua como un *fenómeno característicamente humano, en continuo cambio y evolución*³¹.
- Eje de recreación literaria, cuyo enfoque didáctico propone abordar la enseñanza de la literatura en una doble acepción: *crear de nuevo y hacer pasar agradable el tiempo*.³² Los contenidos literarios de los tres grados se pretendieron integrar de manera natural con los contenidos de lengua hablada y lengua escrita.

El contenido de los programas impartido en el colegio siempre estuvieron regido por los contenidos marcados por la SEP, la diferencia es que se abordaban en formas de proyectos educativos, entendiendo estos como: *una propuesta educativa, didáctica, que estructura en primer momento el maestro y en la que los alumnos proponen situaciones específicas para su desarrollo, su propósito es vincular, a través de diversas actividades, contenidos de diferentes unidades y asignaturas para lograr aprendizajes*

³¹ Secretaría de Educación Pública. *Libro para el maestro. Educación Secundaria Español*. México 2002, p. 47

³² *Ibidem*. P.48

significativos .³³, además de tomar en cuenta los tipos de aprendizajes para así promover el proceso de pensamiento más adecuado para el tratamiento del tema.

Para lograr esto, los profesores fuimos capacitados en la serie del programa *Aprende a Pensar* de Margarita Sánchez, los cursos impartidos fueron los talleres de Aprende a Pensar I, II, III y IV, para posteriormente tomar el curso sobre *Transferencia de Contenidos* dónde se aplicarían los procesos propuestos para la planificación de cursos.

6.1 Plan de curso

El plan de curso es un documento realizado por el profesional de la educación, que describe las estrategias de aprendizaje y enseñanza, en el que se prevén y organizan los procesos y elementos esenciales para la adquisición de un conocimiento, en un determinado tiempo y espacio.

Cada plan de curso, debe garantizar que el estudiante aprenda los contenidos de la materia para la cual se diseña.

6.2 Modelo cognitivo para la elaboración de planes de curso

El modelo que seguirá en este curso es el propuesto por la Dra. De Sánchez (1996), llamado “Modelo de Transferencia de Procesos a la Enseñanza de diferentes disciplinas”, cuyo diagrama podemos observar en el anexo 1. Dicho modelo se operacionaliza de la siguiente manera:

1. Elaborar el mapa de contenidos.

³³ Apáez Ramírez, Marissa. *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*. Trillas, México 2006.p.31

- Identificar los contenidos a aprender de la materia seleccionada.
 - Clasificar los contenidos en semánticos y procedimentales.
 - Identificar el o los procesos inherentes a cada contenido y su respectivo procedimiento.
2. Redactar los objetivos.
 3. Especificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, considerando los lineamientos establecidos por el modelo mismo y por la institución educativa.
 4. Integrar el plan de curso.
 5. Verificar la congruencia y validar el plan de curso.

6.3 Elaboración del mapa de contenidos

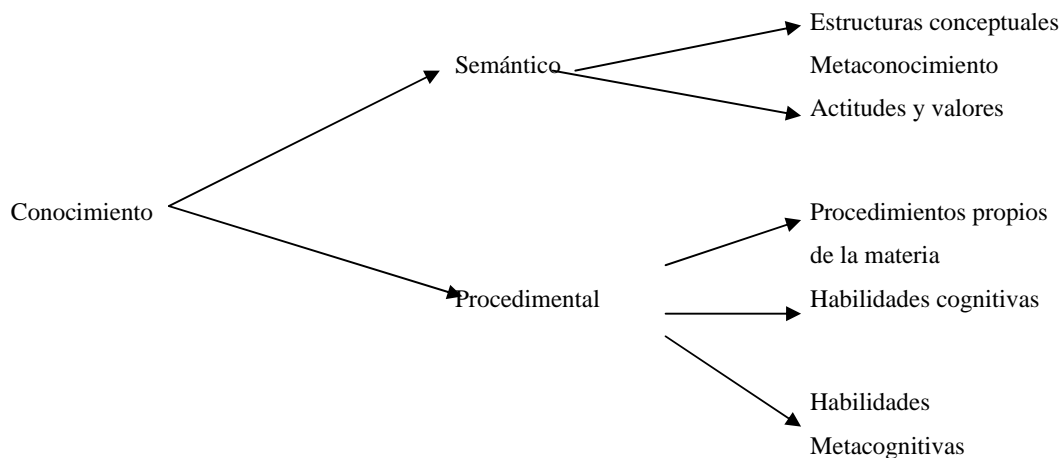
El mapa de contenidos es la representación gráfica que muestra de manera simple y organizada los aprendizajes que es necesario que adquiera el alumno. En él se plasman aquellos contenidos que el profesor, a partir de una profunda reflexión, considera imprescindibles para el dominio de la materia.

Una vez que el profesor ha visualizado lo que el alumno necesita aprender, se requiere guiar a los estudiantes hasta que el aprendizaje sea completo y según los avances de la ciencia cognitiva, esto sólo sucede si dentro de cada nuevo conocimiento se aprende tanto su contenido semántico como su contenido procedimental. Es por lo anterior que durante la planeación del aprendizaje el profesor deberá de ser capaz de realizar una correcta clasificación de los contenidos que le ayuden a tomar decisiones con respecto a las estrategias necesarias para lograr que sus alumnos aprendan, ya que estos conocimientos se enseñan y se aprenden de manera diferente.

El conocimiento semántico es factual o proposicional, es decir, es el conocimiento de “qué” y el acerca “de qué”. Este tipo de conocimiento, según varios psicólogos y teóricos cognitivos, está constituido por características de conceptos y hechos. Dichas características sólo adquieren sentido cuando se les relaciona para formar principios complejos o asociaciones de conceptos.

El conocimiento procedimental se refiere al “cómo”, son enunciados de instrucciones, de pasos o de etapas. Se expresa como un conjunto ordenado de pasos de acuerdo a un criterio temporal. El conocimiento procedimental es dinámico ya que se está transformando constantemente.

En la siguiente gráfica se muestran aquellos conocimientos que están inmersos dentro del conocimiento semántico y procedimental.



Una vez clasificados los contenidos o conocimientos a aprender, el profesor deberá identificar cuál es el proceso mental inherente al aprendizaje a lograr, para que sea capaz de guiar de manera consciente y deliberada al alumno.

6.4 Criterios para la elaboración de objetivos

En la redacción de objetivos hay que tomar en cuenta una taxonomía que nos permita determinar el nivel al que se desea llevar el aprendizaje, orientar al participante, es decir hacer, referencia al aprendizaje y no a la enseñanza, deberán de ser realizables, esto es, adecuados a las posibilidades e intereses de los alumnos así como variables de realizarse en el tiempo y con los recursos de los que dispone la institución; deben ser adecuados a la naturaleza del curso si este es teórico, técnico, práctico o una conjugación.

6.5 Especificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Una estrategia es un plan, curso de acción, procedimiento, actividad o secuencia de pasos que conduce o facilita el logro de un objetivo de aprendizaje.

Es importante hacer notar que las estrategias se aplican también como actividades de evaluación, ya sea esta diagnóstica, formativa o sumaria.

De acuerdo con de Sánchez (1996), las estrategias efectivas deberán poseer las siguientes condiciones.

- Intencionalidad: deben estar dirigidas a un propósito determinado.
- Relevancia: deben ser significativas al logro del objetivo y deben contar con la posibilidad de transferir y utilizar el aprendizaje logrado a la vida actual y futura.
- Adecuación: Satisfacer las necesidades de los participantes, los requerimientos de la materia y del tema en particular.
- Explicitación: deben contar con un alto grado de especificación de los elementos o de los pasos que lo conforman.

Para que las estrategias posean las características anteriormente señaladas, se debe lograr que éstas:

- Contribuyan a mejorar la comprensión y la profundización del tema de interés.
- Estén dirigidas a satisfacer un objetivo.
- Estimulen el desarrollo cognitivo y la estructuración de esquemas o patrones de pensamiento.
- Sean apropiadas para la edad y los intereses de los participantes.
- Estén acordes con los contenidos y la metodología propia de la disciplina.
- Sean apropiadas para explicar el tema específico que se trata de enseñar, es decir, que sean inteligibles y lógicas.
- Contribuyan al logro del objetivo del tema.
- Sean explícitas, es decir, que expliquen todos los pasos o etapas para lograr el propósito deseado.
- Sean adecuadas al contexto e incluyan mecanismos de revisión y retroalimentación, cuando sea pertinente.
- Incluyan mecanismos de revisión y retroalimentación, cuando sea pertinente.

6.6 Secuencia de enseñanza-aprendizaje

Una secuencia de enseñanza-aprendizaje o secuencia instruccional es una descripción detallada de una estrategia o conjunto de ellas.

Es recomendable que en la explicitación se incluyan cuando menos los siguientes elementos.

- Las actividades del instructor antes, durante y después de la ejecución de la estrategia.
- Las actividades del participante antes, durante y después de la ejecución de la estrategia.
- La descripción detallada de la estrategia, considerando la introducción, cuerpo y cierre.
- El espacio físico requerido
- Los materiales y equipo didáctico
- El tiempo de ejecución.

6.7 Integración del plan de curso.

Una vez desarrollado un modelo de diseño instruccional es necesario organizar sus elementos en un documento, llamado plan de curso, que permite guiar las acciones educativas.

El plan de curso deberá contener:

1. El mapa de contenidos para cada unidad o tema de la materia.

2. Los objetivos para cada unidad o tema de la materia
3. La secuencia instruccional o conjunto de estrategias de aprendizaje especificadas.
4. Las observaciones pertinentes que permiten mejorar la aplicación del plan de curso en ocasiones sucesivas.

6.7.1 Verificación final de la congruencia y validación del plan de curso

Una vez integrado el plan de curso resulta indispensable verificar si presenta congruencia interna y externa. La congruencia interna existe cuando hay una correspondencia entre las partes componentes del mismo. La congruencia externa, se refiere a la estrecha correspondencia entre el plan de curso y los demás planes de curso derivados de las materias que integran el programa.

Además de la verificación de la congruencia por parte del instructor, se requiere validar el plan de curso. Esta validación se hace posible cuando se ha ejecutado, se ha retroalimentado y se mejora dicho plan.

6.7.2 Dinamismo del plan de curso.

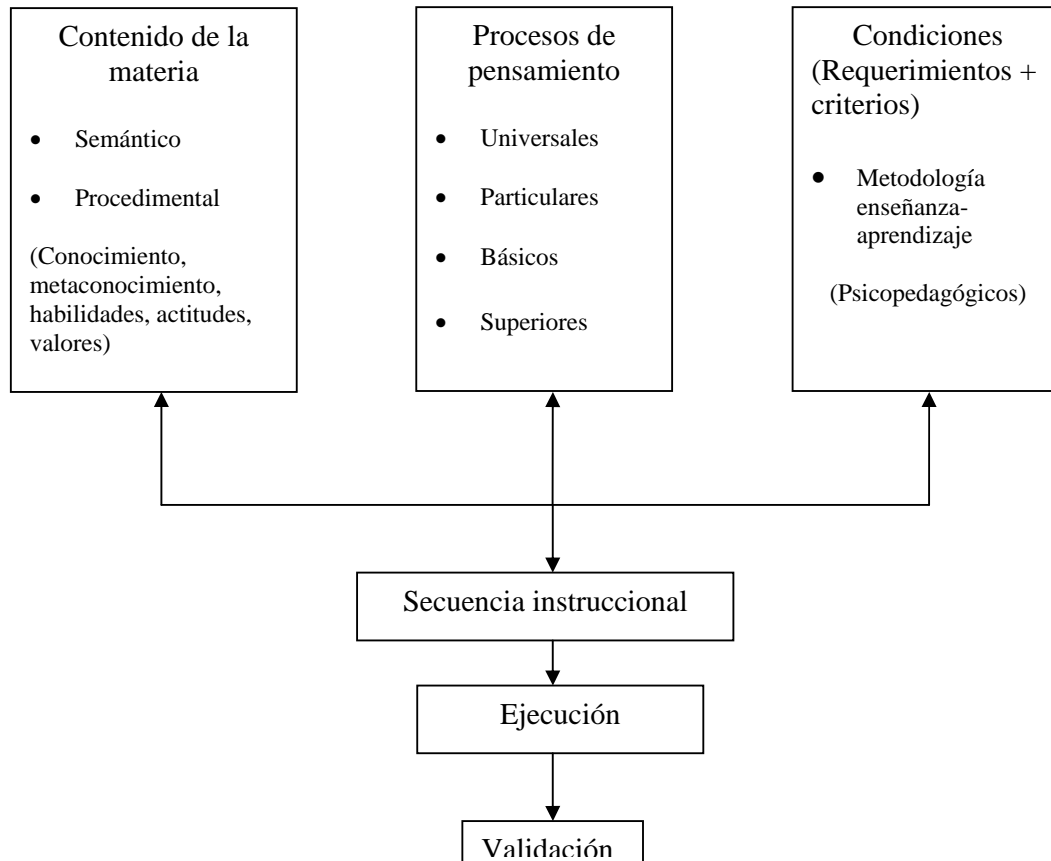
El plan de curso debe ser considerado siempre como una guía y no como una limitante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, que el instructor debe sentirse en libertad y ser capaz de detectar en que momento resulta indispensable una modificación al plan original, en función de la situación concreta que se presente durante la interacción grupal o los

resultados de las evaluaciones formativas. Para ello, es indispensable que los participantes, desde un inicio estén conscientes de esta función guiadora del plan, de tal manera que muestren flexibilidad hacia los cambios necesarios e incluso participen en su identificación.

Al ser el plan de curso modificable, es necesario que cualquier cambio que se introduzca en él sea registrado por el instructor, actualizándolo si así lo cree pertinente.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que los planes de curso son dinámicos y es indispensable que sean revisados, adaptados o mejorados de manera permanente.

6.8 Modelo de transferencia de procesos a la enseñanza



6.8.1 Pasos del Modelo de Transferencia.

1. Construir mapa de contenidos:

- identificar contenido general;
- identificar estructura conceptual, metacognitiva y el proceso propio de la materia;

- elegir el proceso de pensamiento que guíe al logro de contenido;
- plasmar los pasos del proceso para cada contenido,
- verificar congruencia externa (plan de estudios), interna (existencia d los tres tipos de conocimiento).

2. Establecer o redactar los objetivos:

- clarificar la intención;
- elegir el verbo basado en una taxonomía;
- establecer condiciones;
- determinar el tiempo;
- escribir o plasmar el objetivo;
- verificar que este dirigido al alumno, concuerde con el contenido y sea realizable.

3. Especificar estrategias:

- clarificar intención y objetivo;
- elegir estrategia;
- identificar cada paso del proceso;
- listar actividades del alumno;
- listar actividades del maestro;
- verificar intencionalidad, relevancia, adecuación y especificación.

4. Elaboración de secuencia de aprendizaje:

- Concentrar en el formato. Objetivos y estrategias
- Identificar materiales y recursos
- Establecer tiempos
- Verificar materiales y tiempo.

En el anexo N° 1 integro un ejemplo de la secuencia de aprendizaje basada en procesos de pensamiento, sobre un solo tema y previendo un proyecto educativo que nos permita lograr el aprendizaje deseado. La taxonomía utilizada es la propuesta por la Dra. Margarita de Sánchez.

Taxonomía propuesta por la Dra. Margarita de Sánchez

Cognocitivo	Psicomotor	Afectivo
<ul style="list-style-type: none"> • Observar • Comparar • Relacionar • Clasificar • Ordenar • Clasificar jerárquicamente • Analizar • Sintetizar • Evaluar • Inducir • Deducir • Discernir • Formular hipótesis • Hacer analogías • Solucionar problemas • Juzgar • Argumentar • cuestionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitar la acción • Seguir instrucciones • Operar con base en experiencia previa • Automatizar la acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar, percibir la situación • Responder a la situación • Mostrar tendencias correspondiente a su sistema de valores • Responder siempre de manera consistente a su sistema de valores.

COMENTARIOS FINALES

Uno de los problemas que enfrentamos quienes nos desempeñamos profesionalmente en el campo de la enseñanza en sus diferentes niveles es el como lograr que el alumno no sea un simple receptor, sino que se apropie del conocimiento y logre el desarrollo de competencias que le sirvan para la vida.

Considerando que la base de las competencias se encuentra en el desarrollo de habilidades, se requiere, entonces, el establecimiento de nuevos nexos entre aprendizaje, enseñanza, maestro, alumno, motivación, planeación, bases psicológicas y pedagógicas y evaluación.

Promover en los estudiantes la adquisición de habilidades comunicativas como escuchar, hablar, leer y escribir, el desarrollo del pensamiento lógico y de la creatividad, así como la comprensión del mundo natural y social es el enfoque que la nueva educación basada en competencias propone.

Actualmente hablar de *escuelas de calidad* es normal sin embargo, durante los ciclos escolares anteriores al 2008 solo era un adjetivo más y no había retomado la importancia actual.

Hoy la calidad se entiende como una condición de aplicación para hacer y desarrollar actividades educativas de los profesores enfrentándonos a

nuestras propias capacidades para el desarrollo de los procesos educativos de enseñanza aprendizaje ensayando estrategias que se perfilen a lograr que los alumnos aprehendan e internalicen el conocimiento.

Los años de experiencia docente, anteriores a mi ingreso al colegio Bosques de la ciudad de Aguascalientes, estuvo basada en la trasmisión del contenido, y si bien mi formación como pedagoga me llevó a la búsqueda de estrategias para lograr introyectar en los alumnos la importancia y necesidad de un buen uso de la palabra escrita y hablada.

De manera personal mi preocupación estuvo basada en la búsqueda del dominio del contenido como el principal objetivo y el hecho de enfrentarme a un sistema escolar, que en su momento fue novedoso, dónde la construcción del conocimiento no solo era parte del discurso, sino una meta donde las estrategias deben estar dirigidas a la formación de un alumno que se observe como un sujeto activo individual y colectivamente y retomar el papel del maestro como el experto, el que domina no sólo los contenidos sino ha desarrollado ya las competencias necesarias que le hacen indispensable en la orientación del *novato* en la elaboración y adquisición de los conocimientos.

Considerar el contenido no como el objetivo esencial, sino como el pretexto para que el alumno *aprenda a aprender* desarrollando las habilidades para buscar, seleccionar, comparar y utilizar de manera

eficiente la información, orientándolos en el *qué cómo, dónde y para qué* me sirve la información.

Las habilidades y conocimientos están ligados de manera dialéctica, ya que no se pueden obtener conocimientos sin el desarrollo de habilidades y no puede haber desarrollo de habilidades sin conocimientos.

Cambiar el formato de clase, dónde la aplicación de procesos de pensamiento congruentes al contenido y a los propósitos, me llevó a reflexionar sobre mi formación y práctica, llegando a la conclusión de que para desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias se requiere, no sólo ser experta en el contenido, sino además se exige: conocer adquirir, crear y desarrollar estrategias que logren potenciar en los alumnos el pensamiento, el lenguaje y la memoria para la adquisición de un aprendizaje significativo.

El trabajo a través del método de proyectos realizado en el colegio nos llevo a obtener grandes avances en cuanto a la formación de los alumnos como el de la plantilla docente, ya que sobre un mismo tema las asignaturas debíamos planear el proyecto distinguiendo las partes del contenido curricular que se aprovechaban para ejecutar en una situación real.

En mi caso la materia de español se encargaba de orientar a los alumnos en la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, así como de dirigir la forma ordenada y sistematizada de presentar su investigación

escrita, a través de fichas de trabajo y borradores hasta llegar a obtener un documento con un formato y contenido requerido. Para poder realizar lo anterior el primer paso fueron las reuniones colegiadas donde cada maestro de asignatura se coordinaba para elaborar la situación en la que el alumno pudiera analizar y buscar soluciones. Con este método logramos:

- ❖ situaciones auténticas de experiencia, es decir, una actividad continua en la que el alumno se involucre;
- ❖ el desarrollo de un problema auténtico dentro de esta investigación como estímulo para el pensamiento;
- ❖ que el alumno poseyera información y la manejara además de hacer observaciones sobre ésta;
- ❖ que las soluciones propuestas vinieran de los alumno, orientados por el maestro, para desarrollarlas de manera ordenada y así tener la oportunidad de verificar, aclarar y retroalimentarse.

Los proyectos educativos promueven interacciones entre el maestro y alumno y entre contenidos y competencias, se estimulan de manera constante las transmisiones sociales y Lingüísticas de tal manera que a través del proceso sociocultural se transmiten conocimientos organizados y con propósitos definidos.

La evaluación está presente desde el principio hasta el fin de los proyectos educativos y la evaluación debe considerar tanto el producto como el proceso de competencias emergentes manifestadas durante el proyecto.

Trabar contenidos como una manera redesarrollar competencias requiere de una planeación y una evaluación donde la competencia debe ser observada como el resultado del trabajo.

En mi experiencia educativa como docente de español del colegio Bosques de la ciudad de Aguascalientes, aprendí a trabajar los contenidos para desarrollar competencias.

CONCLUSIONES

En la educación básica existe una dificultad sobre los conceptos que se abordan en los diferentes documentos, (Planes y programas 1993-1994 de educación primaria y 1993-1995 de educación secundaria) y que de manera general nunca se dice que son::

- ❖ habilidades: entendidas como el ejercicio intelectual que tienen que ver con las redes de cognitivas que formamos los individuos para hacer de manera más fácil el enfrentamiento con diversos problemas.
- ❖ Destrezas: que se relacionan con el manejo corporal que hacen los sujetos.
- ❖ Actitudes que son los estados mentales que poseemos cada uno de los cuales tienen que asumir un estado mental que se traduzca en buena disposición para desarrollar una tarea.

También se omiten muchos otros conceptos y los documentos dejaron al sentido común el cómo entender los conceptos y esa falta de claridad genera problemas en la educación, sin embargo los planes y programas del nivel secundaria y primaria se manejaron desde un enfoque constructivista que se resume en enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.

La postura constructivista se nutre de aportaciones de diferentes corrientes psicológicas asociadas generalmente a el enfoque psicogenético piagetiano, a la teoría ausbeliana de la asimilación del aprendizaje significativo, así que en el enfoque constructivista del aprendizaje, la enseñanza debe estar orientada a propiciar en el alumno prácticas significativas dónde se fomente el conocimiento de interacción grupal y se trabaje sobre contextos concretos.

Los contenidos de todos los niveles y de todas las asignaturas pueden agruparse en tres áreas básicas:

1. contenidos declarativos,
2. contenidos procedimentales y
3. contenidos actitudinales.

El agrupamiento y clasificación de contenidos nos permiten el desarrollo de un conocimiento o aprendizaje significativo, a través de estrategias seleccionadas que desarrollen en los alumnos el abordaje del conocimiento a partir del análisis, evaluación, ejercicio del pensamiento crítico, la reflexión y el debate, así la meta de cualquier estrategia es la de motivar al alumno a adquirir, seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo o auténtico lo constituyen cinco estándares que son: el pensamiento de alto nivel, profundidad del conocimiento, conexiones con el mundo real, diálogo sustantivo y apoyo social para el aprovechamiento del alumno.

Reconocer estos estándares en la planeación y ejecución de programas educativos sin excluir la reflexión (metacognición).

Si como profesores deseamos desarrollar la inteligencia como resultado significativo es necesario promover en nuestras prácticas la utilización de estrategias de instrucción para desarrollar en los alumnos habilidades metacognitivas que básicamente significan confrontar los obstáculos o problemas con un plan de acción, supervisando la estrategia al mismo tiempo que es ejecutada y evaluar el resultado.

La enseñanza de la lengua en los niveles de enseñanza básica tiene como objetivo esencial el desarrollo de competencias comunicativas que es la capacidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones y contextos, así que lograr el desarrollo de competencias comunicativas debe de ser a través del desarrollo de habilidades básicas de la comunicación que son: hablar, escuchar, leer y escribir.

Para el desarrollo de estas habilidades es necesario utilizar procesos de cognición que nos permitan a los docentes utilizar las habilidades básicas de la comunicación como una herramienta para el desarrollo de procesos de pensamiento como: la verbalización, visualización, descubrimiento comprensión y comunicación.

El diseño de cursos, planes y programas deben estar orientados al desarrollo de habilidades básicas de la comunicación como la herramienta más importante para la adquisición y consolidación del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Abascal, Dolores. “La Lengua Oral en la Enseñanza Secundaria”, en *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua.*, Paidós, Barcelona 1998.

Apáez Ramírez, Marissa. *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria.*, Trillas, México 2006.

Ávila, Raúl. *La Lengua y los hablantes.*, Trillas, México 1990.

Badia, J. et. Al. *Lengua.*, 1r. BUP, Barcelona 1988.

Beas Franco, Josefina. *Enseñar a pensar para aprender mejor.*, Alfaomega, México 2005.

Bjork, Lennart. *La escritura en la enseñanza secundaria.*, Graó, Barcelona 2000.

Bruer, John T. *Escuelas para pensar una ciencia de aprendizaje en el aula.*, Paidós Barcelona 1995.

Cairney, Trevor. *Enseñanza de la Comprensión Lectora.*, Morata, Madrid 1992.

Cassany, Daniel. *Enseñar Lengua.*, Graó, Barcelona 1999.

Cassany, Daniel. *Construir la escritura.*, Paidós, Barcelona 1999.

Cassany, Daniel. *Describir el escribir.*, Paidós, Barcelona 1989.

Coll, Cesar. *El Constructivismo en el aula.*, Biblioteca de Aula, México 1989.

Deflor C., Sylvia. *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo.*, Aljibe, España 2000.

De Sánchez, Margarita A. *Aprende a pensar 2. Organización del pensamiento.*, Trillas, México 2001.

De Sánchez, Margarita A. *Aprende a pensar 3. Comunicación e interacción.*, Trillas, México 1993.

De Sánchez, Margarita A. *Aprende a pensar 4. Comprensión de la Lectura y adquisición del pensamiento.*, Trillas, México 2002.

Ferreiro, Emilia. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.*, Siglo XXI, México 1982.

García Madruga, Juan Antonio. *Comprensión lectora y adquisición. Aspectos evolutivos e instruccionales.*, Paidós, Barcelona 1999.

García Sánchez, Jesús N. *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, Pirámide, Madrid 2002.

González Capetillo, Olga. *El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso.*, Trillas, México 1999.

González, Silvia. *Escuchar, hablar, leer y escribir.*, Paidós, México, 1999.

Goodman, Kenneth. Trad. Claudia Gillman. *El lenguaje integral.*, Aique, Buenos Aires 1983.

Goodman, Kenneth. *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo.*, Siglo XXI, México 1982.

Lomas, Carlos. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.*, Paidós, Barcelona 1998.

Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 y 2.*, Paidós Barcelona 1999.

Lomas, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.*, Paidós, Barcelona 1993.

Lyons, John. *Nuevos Horizontes de la Lingüística.*, Alianza, Madrid 1975.

Rojas Tapia, Antonio. *Taller de expresión oral y escrita., Lingüística y comunicación.,* México 1994.

Sáez, Antonia. *Las artes del lenguaje en la escuela elemental.,* Kapelusz, Buenos Aires 1979.

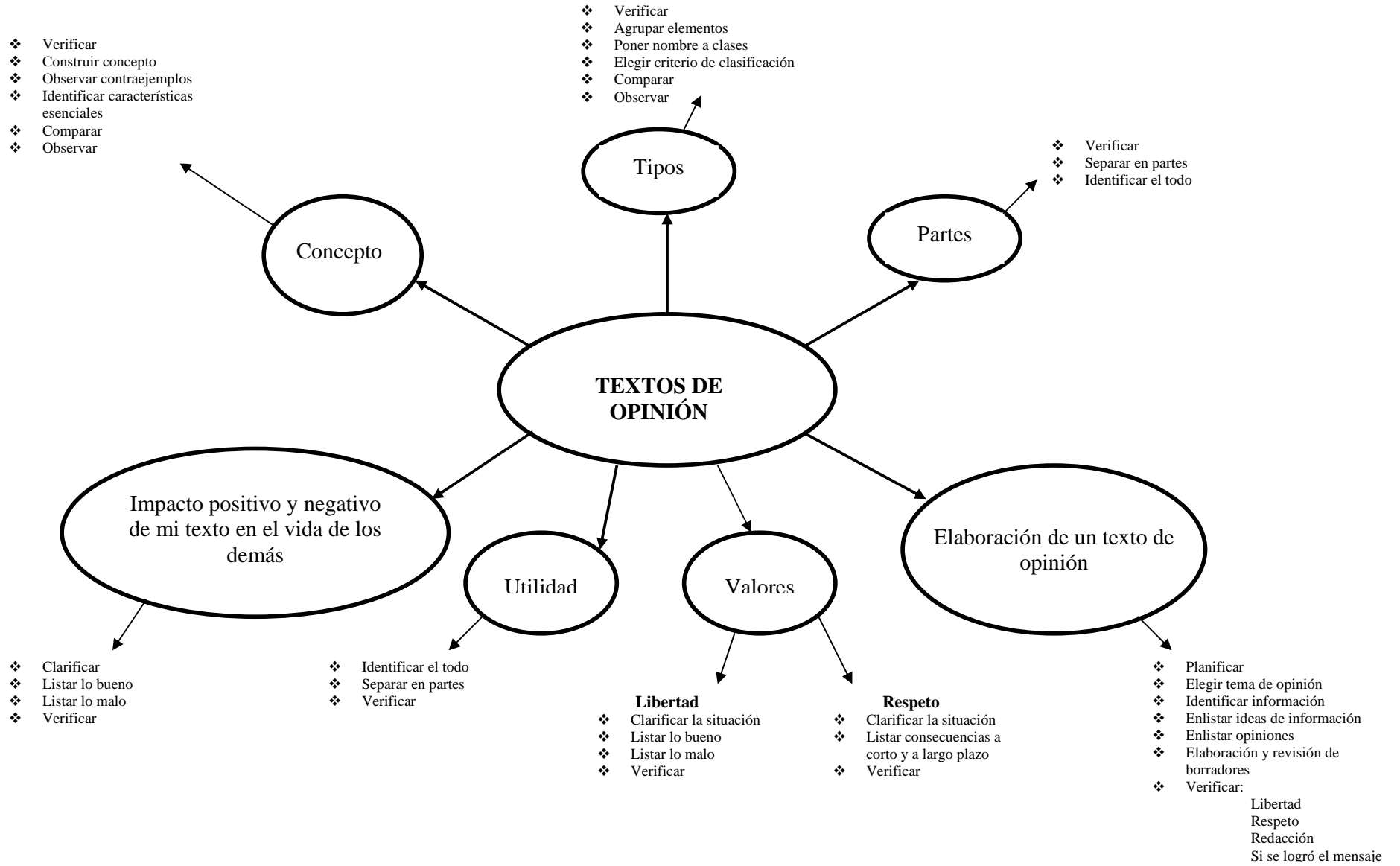
Santoianni Flavio y Marcela Striano. *Modelos Teóricos y metodológicos de la enseñanza.,* Siglo XXI, México 2006.

Secretaria de Educación Pública. *Libro para el maestro. Español.,* México 2002.

Serafin, María Teresa. *Como se escribe.,* Paidós, Barcelona 1994.

Sastrias, Martha. *Caminos de la lectura.,* Pax, México 1977.

MAPA DE CONTENIDO



Secuencia de aprendizaje

Contenido general: textos de opinión		Nombre del profesor: Bertha Guazo V.		Ciclo escolar:04-05		
<p>Propósito general: El alumno será capaz de identificar y relacionar información para elaborar comparaciones e identificar las características generales de los textos de opinión, a partir de lectura de diferentes textos (lirico, noticias, reportajes, ensayos y comentarios especializados) y tratar dicha información de manera crítica para elaborar de manera organizada e inteligible textos de opinión.</p> <p>Propósito de clase: Al termino de la sesión el alumno habrá identificado y relacionado información para elaborar un cuadro comparativo de aspectos.</p>					Grado: tercero	
Etapas	Pasos del proceso	Actividades del alumno	Actividades del profesor	fecha	Tiempo en minutos	Material y Equipo
Actividades Previas			Fotocopiado de textos. Anotar número para que puedan leer en orden los diferentes textos. Elaboración de formato de cuadros de aspectos en papel para rotafolio.			
Introducción		Se espera que participen dando causas y/o consecuencias del fenómeno de la migración. Se espera que el grupo divida opiniones.	Preguntar qué saben sobre los fenómenos migratorios. Pedir que recuerden lo aprendido en geografía, o lo que han visto o escuchado sobre este fenómeno. Comentar sobre la importancia de sus respuestas y preguntar: ¿este fenómeno es actual o es problema viejo?		5	

desarrollo	Observar	Realiza lectura individual y en silencio.	Pedir que realicen lectura individual y en silencio del texto 1 <i>“Ensayo de cántico en el templo”</i>		4	Texto: <i>Ensayo de cantico en el templo de Salvador Espirù</i>	
		Lectura de seguimiento.	Pedir que realicen una segunda lectura siguiendo la lectura en voz alta que el profesor o alguien realizará.		4		
		Se espera que el alumno participe con respuestas como: Vive en México	Preguntar: ¿Cuándo creen que se escribió este texto? ¿Cuál será el lugar donde vive?		5		
		Estados unidos	De acuerdo con la descripción del sitio donde quiere irse ¿a qué país puede pertenecer este lugar?				
	Comparar	Porque es como una oración delante de una congregación.	¿Por qué creen que el texto lleva ese título?				
		Mexicano	¿De qué nacionalidad creen que es el autor?				
		Realizar lectura.	Solicitar que lean el texto 2: <i>Poesía y migración.</i>		10	Texto: <i>Poesia y Migracion.</i> Gabriel Trujillo.	
		Copiar formato en libreta de apuntes.	Explicar el formato de cuadro de aspectos y pedir que lo copien en sus libretas de apuntes.		3	Rotafolio libreta de apuntes	
	Participar con aspectos de los textos.	Inducir al alumno a dar los datos para el llenado del cuadro anexo. Listar aspectos.		10			

		Se espera que los alumnos indiquen que la diferencia mas importantes es la intención del autor.	Solicitar que indiquen la diferencia esencial de ambos textos.		3	Plumones.
		Copiar en su libreta el listado de aspectos.	Pedir que copien aspectos.		5	
Cierre		Se espera que contesten nuevamente que la intención del autor.	Preguntar cual es la diferencia mas importante entre los dos tipos de textos analizados.		1	

ASPECTOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
TEMA O ASUNTO	La migración	La migración	Los pachucos	Rescate de migrantes
TIPO DE VOCABULARIO	Poético	coloquial	coloquial	técnico
FORMA EN LA QUE ESTA ESCRITA	verso	prosa	prosa	prosa
INTENCION	Expresar sentimiento	Opinar sobre la temática de un poema.	Emitir opinión sobre las costumbres de los pachucos.	Dar a conocer un hecho, informar.
TIPO DE TEXTO	Lirico	Ensayo	Ensayo	Periodístico

Contenido general: textos de opinion	Nombre del profesor: Bertha Guazo V.	Ciclo escolar
Propósitos de clase: al termino de la sesión el alumno habrá identificado y distinguido las características esenciales de los textos de opinión.		Grado: tecero

Etapas	Pasos del proceso	Actividades del alumno	Actividades del profesor	fecha	Tiempo en minutos	Material y Equipo
Actividades previas						
Introducción		se espera que contesten: Identificar aspectos de dos textos. La intención con la que se escriben.	Preguntar: ¿Qué hicimos la clase anterior? ¿Cuál es la diferencia más sobresaliente entre ambos textos?		3	
Desarrollo	Comparar	Realizar lectura. Participar	Pedir que tengan sobre sus bancas el texto 3: <i>El pachuco y otros extremos</i> y llega a un consenso de cómo se realizará la lectura. Poner el cuadro de aspectos que se lleno en la clase anterior y solicitar que un alumno pase a listar los aspectos del texto leído donde corresponda. Pedir que el grupo participe distinguiendo aspectos.		10 3	Fotocopia de <i>El pachuco y otros extremos.</i> Octavio Paz Cuadro de aspectos elaborado en la clase anterior. Plumones.

	<p>Identificar características esenciales.</p>	<p>Identifica y anota semejanzas y diferencias de textos.</p> <p>Se espera que lleguen a la conclusión de que las características esenciales de estos textos son que ambos tienen la misma intención: presentar la opinión o punto de vista del autor y que ambos requieren de un conocimiento o investigación previa por parte del autor. Que ambos se escriben en prosa y utilizan un lenguaje sencillo.</p>	<p>Pedir que anoten en sus libretas las semejanzas del texto 2 y el texto 3.</p> <p>Preguntar ¿Cuáles son las características esenciales de ambos textos?</p> <p>Listarlas en el pizarrón.</p>		<p>5</p> <p>3</p> <p>10</p> <p>5</p>	<p>Libreta de apuntes.</p> <p>Pizarrón y plumón para pizarrón.</p>
	<p>Observar contraejemplos.</p>	<p>Realizar lectura.</p> <p>Listar aspectos del texto.</p> <p>Se espera que contesten que este texto tiene diferente intención, que solo intenta dar una noticia pero que no emite ninguna opinión.</p>	<p>Pedir que se lea el texto 4</p> <p><i>Rescatan a ocho en el desierto de Arizona.</i></p> <p>Solicitar que algún alumno liste los aspectos en el cuadro.</p> <p>Preguntar: ¿Por qué este último texto no pertenece a los textos de opinión?</p>			

		<p>Porque la intención del texto 1 es emitir un sentimiento o un deseo personal.</p>	<p>Preguntar porque el primer texto aunque comparte tematica con el texto 2 y 3 no pertenece a textos de opinión.</p>			
	Construir concepto	<p>Construye en su libreta concepto de textos de opinión.</p>	<p>Pedir que de acuerdo a las características esenciales identificadas construyan el concepto de los textos de opinión.</p>		5	
	verificar	<p>Lee concepto.</p>	<p>Solicitar que de manera voluntaria lean en voz alta sus conceptos.(no mas de cinco).</p> <p>El resto del grupo verifique que su concepto tenga las características esenciales correctas.</p>		5	
Cierre		<p>Se espera que contesten que emitir opinión o punto de vista pero siempre teniendo conocimiento sobre el tema.</p>	<p>Pide que el grupo repita cual es la característica más importante de los textos de opinión.</p>		1	