



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042**



**EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LA
ASIGNATURA DE ESPAÑOL, SEXTO GRADO
DEL NIVEL PRIMARIA**

GUADALUPE ESTRADA VILLEGAS

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2011



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042**



**EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LA
ASIGNATURA DE ESPAÑOL, SEXTO GRADO
DEL NIVEL PRIMARIA**

**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PLAN 94**

**PRESENTA:
GUADALUPE ESTRADA VILLEGAS**

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2011

DEDICATORIA

A Dios por permitirme lograr un sueño, por bendecirme en la forma en la que lo ha hecho y por estar conmigo en todo momento.

A mis hijos José Manuel y Estefanía Guadalupe, a los que les debo mucho, la ilusión de vivir, lo que cada día me han enseñado la fuerza y el coraje para hacer este sueño realidad, sobre todo por esperarme con una sonrisa cada día y decirme: mamá bienvenida!.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
 CAPÍTULO I. LA REFORMA EDUCATIVA EN PRIMARIA	
1.1 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación.....	10
1.2 La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en el Nivel Primaria.....	15
1.3 El constructivismo.....	20
1.3.1 En primer lugar, las competencias de base.....	27
1.3.2 La práctica reflexiva como dominio de la complejidad.....	30
1.3.3 La implicación crítica como responsabilidad ciudadana.....	31
 CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS Y EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DE SEXTO GRADO	
2.1 Las competencias en la educación.....	37
2.2 La teoría de competencias.....	45
2.3 La asignatura de Español y el enfoque por competencias.....	48
2.4 Como trabajar la asignatura de Español en sexto grado.....	58

2.5 El método de proyecto didáctico.....	62
2.6 El Portafolio.....	67
2.7 Las rubricas.....	71
CONCLUSIÓN.....	79
BIBLIOGRAFÍA.....	83

INTRODUCCIÓN

Las sociedades evolucionan, cada vez se exige más que la educación sea significativa, acorde a las innovaciones tecnológicas y que los alumnos sean realmente competentes para relacionarse en el contexto.

Siendo la educación un derecho, corresponde al Estado ofrecerla en los mejores términos, que tienda a resolver las necesidades de formación integral y que sea de calidad.

La política educativa internacional mediante sus congresos, acuerdos y recomendaciones, determinan la necesidad de presentar reformas educativas en el país. En consecuencia, cada ciertos años el Sistema Educativo Mexicano propone nuevos paradigmas para otorgar educación a los mexicanos.

El marco referencial más inmediato es la Reforma Educativa de 1993, contenida en el Plan y Programas de Estudio de 1993, relativa a la Educación Básica y nivel de Primaria.

Con esta Reforma se pretendió superar la antigua disyuntiva entre la enseñanza informativa para que sea una enseñanza formativa, considerando que para lograr una sólida adquisición de conocimientos tiene que existir la reflexión sobre su sentido, además el desarrollo de habilidades intelectuales tienen que ser ejercidas en relación con conocimientos fundamentales.

Uno de los propósitos centrales del Plan y Programas 1993 fue el de estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente.

El Plan y Programas de Estudio 1993 versó sobre el fortalecimiento de los contenidos básicos y organizó la enseñanza y el aprendizaje mediante diversos enfoques. Específicamente en la asignatura de Español el enfoque es conocido

como “comunicativo y funcional”. El tiempo ha transcurrido y las prácticas docentes siguen en el marco de la cotidianidad.

A partir del año de 2004 el nivel preescolar inició con la Reforma Integral de la Educación Básica, en el 2006 el nivel secundaria ingresó a la Reforma, y finalmente en el año de 2009 el nivel primaria apareció en la escena educativa.

El propósito central de la Reforma Integral es la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

El enfoque de la RIEB favorece e impulsa la enseñanza y el aprendizaje por “competencias”, para el desarrollo y el saber convivir de los alumnos de educación básica. Se privilegian “Las competencias para la vida”, son cinco, y son las siguientes: Competencias para el aprendizaje permanente; Competencias para el manejo de la información; Competencias para la convivencia; Competencias para el manejo de situaciones y Competencias para la vida en sociedad.

El mapa curricular de los tres niveles tendrá que articularse. En el nivel de primaria los contenidos están organizados en cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y Desarrollo personal y para la convivencia.

Debido a las razones antes expuestas, en la presente tesina se abordará el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje por “competencias” de primaria, con el objetivo de que los docentes identifiquen los criterios que deberán seguir para impulsar en sus alumnos el desarrollo de las competencias propias de la asignatura de español en sexto grado de primaria.

El capítulo uno de este documento lleva por nombre “La Reforma Educativa en Primaria”, describe puntualmente los antecedentes que finalmente determinaron la

presencia de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, se continúa con la descripción específica de la RIEB en el nivel primaria.

En el capítulo dos denominado “El aprendizaje por competencias” se conceptualiza el término académico del momento. Especial significado se da a las formas del trabajo a desarrollar en el sexto grado en la asignatura ya mencionada.

Los fundamentos de la RIEB 2009 por lógica, modifican los momentos de la planeación de la asignatura, y la rendición de cuentas.

El capítulo tres “La evaluación del aprendizaje por competencias” presenta conceptos actuales de desarrollo de las competencias y los mecanismos más apropiados para su evaluación. El método de proyectos en la asignatura representa la modalidad de enseñanza y la oportunidad de las diferentes finalidades de la evaluación, entre las más importantes se citan el portafolio, sus características, y finalmente las rúbricas que servirán para evaluar el aprendizaje cualitativo y cuantitativo del Español en el sexto grado de primaria.

CAPÍTULO I

LA REFORMA EDUCATIVA EN PRIMARIA

1.1 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación

La educación primaria ha sido, a través de la historia, el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos.

El ideal sigue siendo una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad. El Artículo Tercero Constitucional lo manifiesta de manera absoluta.

El gobierno federal en el marco de la política educativa ha emprendido acciones para mejorar la calidad de la educación primaria, de capital importancia fue la elaboración de nuevos planes y programas de estudio que se concretaron en 1993.

Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, atendiendo, favoreciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los docentes de todos los niveles utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.

Los planes y los programas de estudio de 1993 de primaria cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. (Schmelkes, 1977: 45)

Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados impactantes, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos y enfoques contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria; en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral.

En su tiempo el plan de estudios 1993 y los programas de asignatura que lo integran consideraron como propósito principal organizar la enseñanza y el aprendizaje de

contenidos básicos para asegurar que los niños: Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender.

Los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Uno de los propósitos centrales del Plan y programas de estudio de 1993. Educación básica. Primaria, fue estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente.

Por esta razón, se procuró que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretendió superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

Específicamente el cambio más importante en la enseñanza del Español radicó en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. Se privilegió el enfoque comunicativo y funcional.

En el Plan y programas de estudio de 1993 de Primaria (Programa, 1994:15), en la asignatura de Español el propósito central fue propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- “Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura”
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo”.

En el rubro organizativo se propuso la temporalidad de 200 días de servicios, distribución de tiempos hora-semana por asignaturas, pero, lo más significativo fue la oportunidad de que el maestro en la planeaciones estableciera con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero debiendo cuidar que durante la semana se respetaran las prioridades establecidas. (Programa primaria, 1994:24)

Los programas de estudio presentaron una organización sencilla y compacta. En cada caso se expuso en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que correspondían a cada grado.

Con esta forma de presentación se evitó la enunciación de un número muy elevado de "objetivos de aprendizaje", divididos en generales, particulares y específicos, que fue característica de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquéllos que tienen una jerarquía secundaria.

La sugerencia general para el diseño de las planeaciones era demostrar una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, evitar el detalle exagerado y la rigidez, en consecuencia se otorgó al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas. Y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos: En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo, la lengua escrita en Español, las operaciones numéricas en el caso de Matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo, los contenidos relativos al cuerpo humano y la salud, en Ciencias Naturales), se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados.

Todos los demás fueron organizados en forma común, por temas, contenidos. La asignatura Español al inicio presentó organización por ejes temáticos, a partir del 2000 la organización fue por componentes.

Ante las exigencias sociales la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Se tiene que reconocer que sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones. . (Schmelkes, 1977:32)

El programa para la enseñanza del Español que se propuso en 1993 se basó en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

Leer no es simplemente trasladar material escrito a la lengua oral, eso sería solo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo para fines específicos. Escribir, en consecuencia, no es trazar letras, sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Es de entenderse que leer y escribir son dos actos diferentes.

Concebir a la lectura y la escritura en los términos anteriores de inmediato los hace diferir del enfoque tradicional. Los seguidores de tal paradigma piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo.

Esto permite plantear que para aprender a leer en forma comprensiva se lleva más tiempo que aprender a descifrar. En muchas ocasiones el docente tradicionalista considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después, sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura.

El Plan y programas de estudio de 1993 de Primaria gradualmente será sustituido en el quehacer docente, pero, la realidad educativa demuestra que los maestros no abandonaron los esquemas tradicionales para la enseñanza del Español, el enfoque comunicativo y funcional fue prácticamente letra muerta, las planeaciones didácticas no favorecieron la transversalidad con las demás asignaturas de la currícula. (Programa primaria, 1993:22).

Se siguen reconociendo y atendiendo alumnos con limitaciones en la lectura, con problemas de comprensión lectora, con severas deficiencias en la producción de

textos, sin habilidades para el uso de la información existente, y muy limitadas conductas que favorezcan el aprendizaje permanente.

Se agrega la resistencia magisterial al cambio, innovación y la profesionalización, además los resultados del sistema denominado ENLACE no favorecen a la escuela primaria. Lo grave es que la sociedad ha evolucionado, las demandas de calidad cada vez son mayores, la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje es inevitable.

Finalmente la Reforma Integral de la Educación Básica ya tiene presencia en el contexto.

1.2 La Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en el nivel Primaria

México como país no puede estar ajeno y mucho menos dejar de participar en los espacios de política educativa mundial, por consecuencia la globalización condiciona y orienta las opciones educativas en el ámbito nacional.

A escala internacional se han establecido objetivos de cobertura y calidad para la educación básica, por ejemplos: En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar 2000, la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. En la Cumbre del Milenio (2000) también se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacan: lograr la

enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

Este último objetivo tiene, como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia. (Schmelkes, 1977: 41)

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando.

En la actualidad, abarca la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos, como el caso mexicano, han incorporado uno, dos o más años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, 11 ó más años. Es evidente que todos los países centran sus esfuerzos en extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.

En la definición del nuevo currículo para educación primaria en 2009 se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma de Educación Preescolar, la Reforma de Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los proyectos educativos.

La reforma curricular de la educación preescolar tiene como finalidad contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan, de modo que los pequeños desarrollen las competencias cognitivas y socioafectivas que son la base para el aprendizaje permanente.

El propósito central de la reforma curricular de este nivel educativo ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias; ello implica cambios en las concepciones que por mucho tiempo han predominado acerca de los niños pequeños, sus procesos de desarrollo y aprendizaje y, en consecuencia, acerca de lo que corresponde a la escuela hacer para favorecer aprendizajes (Programa de Estudios Primaria, 2009: 25).

Hecho educativo muy importante para mencionar, a partir de 2006 se empezó a aplicar un nuevo currículo en la educación secundaria; en el ciclo escolar 2008-2009 se determinó la generalización del tercer grado.

La generalización ha presentado dificultades debido a la diversidad del nivel de secundaria, sus modalidades, por las condiciones de operación en los estados y las particularidades de cada una de las escuelas. Lo importante es que el nivel ya practica la reforma integral.

La articulación de la educación básica es requisito fundamental, implica integrar el nivel preescolar, primario y secundario como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias.

Por ello es urgente realizar adecuaciones al currículo de educación primaria y replantear los materiales educativos, atendiendo a las reformas de preescolar y secundaria, al mismo tiempo es importante incorporar mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en el nivel primaria y demostrar nuevas conductas de gestión escolar.

A pesar de que muchos docentes no lo quieren reconocer en el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico.

En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Resulta complicado precisar el término competencias, los autores contemporáneos coinciden en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). (Perrenoud, 2004: 45)

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos”.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser.

Las competencias contribuirán al logro del perfil de egreso de sexto grado de primaria y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando

oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos.

Las propuestas para alumnos de nivel primaria son: Competencias para el aprendizaje permanente; Competencias para el manejo de la información; Competencias para el manejo de situaciones; Competencia para la convivencia y Competencias para la vida en sociedad.

La Reforma Integral de la Educación Básica, específicamente la del 2009 para primarias, pretende articular las asignaturas que conforman los currículos de preescolar, secundaria en uno solo que muestren una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica.

Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

El perfil de egreso, según el Plan de Estudios 2009 de educación primaria (2009:43), enuncia un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán demostrar al término de la educación primaria, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

La Reforma Integral de la Educación Básica 2009, no es una propuesta de cambio educativo sin argumentos o una moda gubernamental, es una respuesta a las necesidades sociales más sentidas que apuestan al progreso mediante una educación de calidad.

Es necesario que los maestros se apropien de ella, apliquen las sugerencias, experiencias didácticas y formalicen el enfoque por competencias.

1.3 El constructivismo

Vygotsky considera cinco conceptos que son fundamentales:

Las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido, se explica cada uno de estos conceptos.

Funciones mentales

Para Vygotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores.

Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades.

El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas., a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales. (Wertsch, 1998: 60)

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

Habilidades psicológicas:

Las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. Por lo tanto “sostiene que en el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social, y más tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Afirma que todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos”.

Cuando un niño llora porque algo le duele, expresa dolor y esta expresión solamente es una función mental inferior, es una reacción al ambiente. Cuando el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, pero esta comunicación sólo se da en la interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica, pues sólo es posible como comunicación con los demás. En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y, entonces, el niño lo usa como instrumento para comunicarse. El niño, con base en la interacción,

posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior o las habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica.

Como se puede ver, se da un paso de una etapa a otra, con esto es posible decir que “una de las tendencias del desarrollo más importantes en la adquisición de conceptos, es la que consiste en el cambio gradual de una base precategorial a otra categorial de clasificar la experiencia, o de una base relativamente concreta a otra verdaderamente abstracta de categorizar y designa significados genéricos”. (Wertsch, 1998: 68)

El paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por si mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

La zona de desarrollo próximo:

Vygotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo, sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. Desde luego que hay problemas que escapan a las capacidades del niño, aunque se le explique con claridad cada paso.

La zona de desarrollo próximo es “La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros mas diestros”.

Ahora podemos ver la manera en que las ideas de Vygotsky sobre la función del habla privada en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de la zona de desarrollo proximal. A menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación. Al principio, quizá se presente los apoyos como habla privada y, finalmente, como habla interna.

Dentro de la zona de desarrollo próximo encontramos dos importantes implicaciones: la evaluación y la enseñanza.

Evaluación:

Casi todas las pruebas miden únicamente lo que los estudiantes hacen solos, y aunque la información que arrojan puede ser útil, no indica a los padres o maestro cómo apoyar a los estudiantes para que aprendan más. Una alternativa puede ser la evaluación dinámica o la evaluación del potencial de aprendizaje. Para identificar la zona de desarrollo próximo, estos métodos piden al niño que resuelva un problema y luego le ofrecen apoyos e indicaciones para ver como aprende, se adapta y utiliza la orientación.

Los apoyos se aumentan en forma gradual para ver cuánta ayuda necesita y cómo responde. El maestro observa, escucha y toma notas cuidadosamente acerca de la forma en que el niño emplea la ayuda y el nivel de apoyo que necesita. Esta información servirá para planear agrupamientos instruccionales, tutoría entre compañeros, tareas de aprendizaje, trabajos para casa, etc.

Enseñanza:

Otra implicación de la zona de desarrollo próximo es la enseñanza, pero está muy relacionada a la evaluación. Los estudiantes deben ser colocados en situaciones en

las que si bien tienen que esforzarse para atender, también disponen del apoyo de otros compañeros o del profesor.

En ocasiones, el mejor maestro es otro estudiante que acaba de resolver el problema, ya que es probable que opere en la zona de desarrollo próximo del primero. Vygotsky propone que además de disponer el entorno de forma que sus alumnos puedan descubrir por sí mismos, los profesores deben guiarlos con explicaciones, demostraciones y el trabajo con otros estudiantes que haga posible el aprendizaje cooperativo.

Herramientas psicológicas:

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de lo demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia.

El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje está relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental.

La mediación:

Cuando el niño nace, solamente tiene funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, va aprendiendo, y al ir aprendiendo, va desarrollando las funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que se recibe genéticamente por herencia, ahora bien, lo que se aprende depende de las herramientas psicológicas que se tienen, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que se vive, consiguientemente, los pensamientos, las experiencias, las intenciones y las acciones están culturalmente mediadas.

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos perciben como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que se pertenece, de la sociedad de la cual somos parte.

En palabras de Vygotsky, el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente.

La cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a

través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

El aprendizaje:

El aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje.

El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior.

Principios básicos del aprendizaje:

Se puede considerar que Vygotsky a diferencia de otros autores, le da gran importancia a las relaciones interpersonales y al medio (mediante objetos culturales), esto le valió para rodearse de un entorno polémico, dada la naturaleza de sus ideas, que no eran del todo compartidas, y que discrepaban en algunos aspectos con otras ideas, como las de Piaget.

Sobre estos principios es que se da el aprendizaje en los individuos desde corta edad, en las relaciones que éste establece con sus padres, que son las personas más cercanas a él, por otra parte también están los compañeros con los que también interactúa.

1.3.1 En primer lugar, las competencias de base

Cualquier persona que se vea proyectada en una situación difícil y no disponga de formación desarrolla una postura reflexiva por necesidad. Los enseñantes cuyas competencias disciplinares, didácticas y transversales son insuficientes sufren diariamente ante la posibilidad de perder el dominio de su clase e intentan entonces desarrollar estrategias más eficaces, y aprender de la experiencia. Por una parte, descubren con intentos y fracasos, no sin sufrimiento, conocimientos elementales que habrían podido construir en su formación profesional; y por otra, para sobrevivir, desarrollan prácticas defensivas que le permiten mantener el control de la situación.

Por lo tanto, hay que enclavar la práctica reflexiva en una base mínima de competencias profesionales, que son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar en implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

10. Gestionar la propia formación continua.

Lo importante es:

- Que exista un sistema de referencias bajo un amplio consenso, que se convierta en una herramienta de trabajo para todos.
- Que se tengan en cuenta las competencias y se traten los conocimientos como recursos al servicio de estas competencias más que como fines en sí.
- Que las competencias se sitúen más allá del dominio académico de los Saberes.
- Que se dé un trato justo a las transversales del oficio.
- Que la formación y las competencias tengan en cuenta toda la realidad del oficio.
- Que las competencias vayan por delante de la práctica.
- Que estas competencias sean desarrolladas desde la formación inicial, gracias a una verdadera estrategia de alternancia-articulación teórico-práctica.
- Que la dimensión reflexiva se incluya de entrada en la concepción de las competencias.
- Que la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética se lleven a cabo constantemente y en paralelo.

Las competencias profesionales sólo pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se instale desde el principio de los estudios.

Estos dos componentes a su vez son también sus principales resortes: valiéndose de una postura reflexiva y una implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo partido de una formación en alternancia.

1.3.2 La práctica reflexiva como dominio de la complejidad

Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona cuando se siente bien, su reflexión se alimenta de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética.

Sucede pocas veces que todos los alumnos y alumnas de una clase o de un centro dominen perfectamente los conocimientos y las competencias ambicionadas. He aquí porque en la enseñanza, la práctica reflexiva, sin ser permanente, no podría limitarse a la resolución de crisis o problemas. Es mejor imaginarla cómo un funcionamiento estable, necesario y vital en caso de turbulencias.

¿Por qué habría que inscribir la postura reflexiva en la identidad profesional de los enseñantes? Para liberar a los practicantes del trabajo prescrito, para invitarlos a construir sus propias propuestas, en función de los alumnos, el entorno, los colaboradores y posibles cooperaciones, los recursos y las coerciones propias del centro y los obstáculos encontrados o previsibles.

La postura y la competencia reflexivas presentan varias facetas:

- En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista.
- A posteriori, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos.
- En un oficio en el que los mismos problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla también antes de la acción, no sólo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos.

La práctica reflexiva exige varios tipos de capital:

- Saberes metodológicos (observación, interpretación, anticipación, etc.).
- teóricos (el sentido común por ej.)
- Actitudes y una cierta relación con el oficio real
- Competencias que se apoyen en estos saberes y estas actitudes.

Tres argumentos a favor de la profesionalización:

1. Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto de que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta. El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo.

2. Si queremos que todos consigan los objetivos, no basta enseñar, hay que “hacer aprender a cada uno” encontrando la propuesta apropiada.

3. Las competencias profesionales son cada vez más colectivas, lo que requiere fuertes competencias de comunicación y de concentración.

1.3.3 La implicación crítica como responsabilidad ciudadana

La implicación activa y crítica para la que convendría preparar a los enseñantes podría enumerarse en los cuatro niveles siguientes:

1. Aprender a cooperar y a funcionar en red.

2. Aprender a vivir el centro como una comunidad educativa.

3. Aprender a sentirse miembro y garante de una verdadera profesión.

4. Aprender a dialogar con la sociedad.

Implicarse significa interesarse, informarse, participar en el debate, explicarse y dar a conocer.

Esta implicación es tanto más necesaria cuanto que las sociedades contemporáneas ya no saben muy bien las finalidades que deben asignarse a la educación escolar. Se oyen a menudo discursos muy contradictorios sobre la escuela.

Y ¿Dónde están los enseñantes en estos debates? A veces descubrimos a algunos de ellos en los partidos o los medios de comunicación, pero no deja de ser una influencia marginal e individual.

La formación podría actuar e incitar a los futuros enseñantes a salir de su “pasividad cívica” como profesionales de la educación. La mayoría tan sólo tienen conocimientos rudimentarios de historia del sistema educativo o no tienen una visión muy clara de las desigualdades sociales y de los mecanismos que las perpetúan.

Según la fórmula de Hameline, es de esperar que la formación por lo menos despierte a los futuros enseñantes y les quite de la cabeza la idea simple de que la formación no es más que transmitir conocimientos a niños ávidos de asimilarlos independientemente de su origen social.

Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos

La universidad parece el lugar por excelencia de la reflexión y del pensamiento crítico, lo que podría inducirnos a afirmar que formar a enseñantes según este paradigma es una tarea “natural” de las universidades. No obstante, salvo en los

casos de medicina, ingeniería, derecho o gestión de empresas, la universidad no está realmente organizada para desarrollar competencias profesionales de alto nivel.

Gillet (1987:197), propone con el mismo espíritu, dar a las competencias un “derecho de gerencia” sobre los conocimientos, pero este punto de vista va contra la tendencia principal de las instituciones escolares. Por tanto, no podemos, sin un examen previo, elegir a la universidad como lugar ideal para la formación de los enseñantes, puesto que incluso en lo que atañe a la práctica reflexiva y la implicación crítica, se impone la duda metódica.

La práctica reflexiva no es una metodología de investigación.

La investigación y práctica reflexiva presentan también grandes diferencias:

- No tienen el mismo objetivo.
- La investigación en educación se interesa por todos los hechos, procesos y sistemas educativos.
- El enseñante reflexivo observa prioritariamente su propio trabajo y su contexto inmediato, diariamente, en las condiciones concretas y locales de su ejercicio. Hay una limitación y focalización del ámbito de investigación.
- No exigen la misma postura.
- La investigación pretende describir y explicar, jactándose de su imagen exterior.
- La práctica reflexiva quiere comprender para regular, optimizar, disponer, hacer evolucionar una práctica particular del interior.
- No tienen la misma función.
- La investigación contempla saberes de alcance general, duraderos.
- Mientras que la práctica reflexiva se conforma con concienciaciones y saberes de experiencia útiles en el ámbito local.
- No tienen los mismos criterios de validez.

“La investigación invoca un método y control intersubjetivo, mientras que el valor de la práctica reflexiva se juzga según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficacia en la identificación y la resolución de problemas profesionales”. (Perrenoud, 19: 68).

Mientras se continúe formando a los estudiantes en la investigación haciéndoles recoger y tratar datos en función de hipótesis de investigación que no han contribuido a definir, mantendremos la ilusión de que formamos a investigadores mientras que, de hecho, estamos entrenando técnicos.

La práctica reflexiva sólo puede convertirse en una “característica innata”, es decir, incorporarse al habitus profesional, si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales contempladas y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica.

“Por lo tanto, no se trata solamente de modificar la orientación de los itinerarios de formación que llevan a especializaciones en ciencias de la educación, sino de crear desde los cimientos nuevos itinerarios de formación, que fácilmente podemos imaginar en el marco de las facultades, sin convertirlos en guetos o en escuelas dentro de la universidad, sin renunciar a formar para la investigación, y preparando la transición hacia el tercer ciclo y el doctorado, como en cualquier categoría académica que se precie” (Perrenoud, 1996: 73).

De la crítica radical a la implicación crítica.

Para que la implicación crítica sea un componente del habitus profesional de los enseñantes, con la misma importancia que la práctica reflexiva, no basta con confiar en la esencia de la institución sino que hay que aplicar dispositivos de formación

precisos y desarrollar competencias fundadas en saberes procedentes de las ciencias humanas.

Las ciencias de la educación y las prácticas.

Si los trabajos de los investigadores en educación logran dibujar una sonrisa en una parte de los enseñantes, a menudo es porque dan testimonio de un desconocimiento de la realidad escolar del día a día, lo que hace insoportable su discurso tanto si es crítico, prescriptivo, idealista o teórico.

Es muy importante saber por qué la universidad quiere formar a los enseñantes. Si se trata de razones fuertemente ligadas a su identidad y conectadas con la construcción de saberes y si está dispuesta a concebir itinerarios de formación profesional, dejando de lado muchas de sus costumbres y tradiciones didácticas, entonces constituye, sin duda, el marco más apropiado.

Si, por el contrario, la universidad sólo quiere encargarse de la formación de los enseñantes para no tener que abandonarla a otras instituciones o para ampliar su público, obtener subvenciones o prestar un servicio, entonces es mejor confiar la formación a instituciones que no se sientan avergonzados de formar a profesionales.

Incluso si la universidad es, en potencia, el mejor lugar para formar a los enseñantes en el sentido de la práctica reflexiva y de la implicación crítica, para materializar este potencial y dar prueba de su competencia, debe evitar cualquier indicio de arrogancia y ponerse a trabajar con los actores que trabajan sobre el terreno. En contrapartida, los ministerios, las asociaciones, los consejos escolares, los centros y otros poderes organizadores tendrían que esforzarse, por su lado, en abrir y mantener un diálogo que no niegue las diferencias.

CAPÍTULO II

LAS COMPETENCIAS Y EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL DE SEXTO GRADO

2.1 Las competencias en la educación

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND 2007-2012), los objetivos específicos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu 2007-2012), dan sentido a la política educativa en México. La reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación en Marzo de 1993, la presencia de la Ley General de la Educación (LGE) y sus atribuciones permiten a la Secretaría de Educación Pública (SEP) ante la consideración del objetivo fundamental de “elevar la calidad de la educación” realizar la estrategia de una “Reforma Integral de la Educación Básica” centrada en la adopción de un modelo educativo basado en “competencias”.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) implementó para el ciclo escolar 2009-2010 la aplicación en las aulas del primero y sexto grado de los programas de estudio, para el 2010-2011 se desarrollará para los docentes que imparten segundo y quinto grados; el propósito es vincularse, articularse con las reformas del nivel secundaria y el de preescolar.

El diseño y la puesta en función de un nuevo currículo es un factor fundamental en la transformación de la escuela. El nuevo Plan presenta cuatro características sustantivas: la atención a la diversidad, la importancia de la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados en cada grado y asignatura. Importante el señalar la incorporación de temas transversales, y tendrán que ser desarrollados en más de un grado y asignatura.

Existen cuatro elementos sustanciales para la definición del nuevo currículo: la Reforma a la Educación Preescolar, la Reforma a la Educación Secundaria, la innovación de la gestión escolar y, finalmente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (TIC).

El propósito central de la reforma curricular del nivel preescolar, iniciada en 2004, es la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, favoreciendo en

los niños el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas que son la base del aprendizaje permanente.

La educación secundaria intenta asegurar que todos los jóvenes en edad obtengan una formación pertinente y de calidad bajo el enfoque por competencias, y que les permita ingresar satisfactoriamente a la educación media superior. La reforma en el nivel secundaria inició en el año 2006. Para el éxito de la Reforma es de gran importancia establecer verdaderos compromisos profesionales y de gestión, mejorar la organización educativa, eficientar el uso de recursos, innovar la práctica docente.

En la actualidad es inevitable ya el emplear tecnologías de información y comunicación (TIC) para incrementar la calidad de la enseñanza y la cobertura. Debido a la globalización el uso y manejo competente de las TIC es un requerimiento para el mundo laboral.

Las competencias son las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida y el ámbito laboral.

Actualmente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García, 2010:36).

Antes de dar a conocer los diferentes tipos de competencias es necesario definir ¿Qué son las competencias? en este caso, nos referimos como competencias a todos aquellos comportamientos formados por habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad.

Las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida (Tobón, Pimienta y García, 2010:41).

Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado. (Vázquez, 2006:63)

En todo el mundo cada vez es más alto el nivel educativo requerido a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En éste contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja; por ejemplo el uso de herramientas para pensar como: el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el conocimiento, la capacidad para actuar en un grupo diverso y de manera autónoma.

Para lograr lo anterior es necesario que la educación replantee su posición, es decir, debe tomar en cuenta las características de una competencia como son: El saber hacer (habilidades); saber (conocimiento) y valorar las consecuencias de ese saber hacer(valores y actitudes).

A través de una serie de normas, se establecen los elementos que conforman un sistema de calidad, cuya aplicación en una empresa garantiza el control de las actividades administrativas, técnicas y humanas que inciden en la calidad de los productos y los servicios.

En el contexto laboral, la normalización establece a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego, con el fin de desempeñarla satisfactoriamente.

Las normas de competencia incluyen los logros que se deben alcanzar en el desempeño de las funciones, los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales, sociales y biofísicas que se requieren para alcanzar dichos logros, los diferentes contextos y escenarios laborales, instrumentos y equipos de trabajo, las actitudes y comportamientos propios del desempeño, las evidencias de conocimiento, desempeño y resultado que las personas deben demostrar en el proceso evaluativo para ser certificado como competente. (Vázquez, 2006: 66)

Hablar de competitividad laboral supone, desde su significado, ser efectivo (s) al desarrollar una actividad teniendo resultados palpables de éxito; con este parámetro podemos traducir la competitividad educativa como el desarrollo de actividades eficientes por parte de todos los agentes educativos con resultados en el logro, en este caso, del perfil de egreso de los educandos después de cursar la educación básica donde queden de manifiesto actitudes y capacidades para convertir en acciones concretas los pensamientos e ideas construidos.

Competencias básicas o genéricas.- Son construidas y desarrolladas según las estructuras mentales de los individuos y sirven para interactuar con el entorno social, resolviendo problemas inéditos. Una competencia como es sabido, ayuda a explotar lo que cada individuo trae dentro.

Carlos González Díaz y Leonardo Sánchez Santos (2003), identifican a las competencias básicas como: aquellas en las que la persona construye las bases de su aprendizaje (interpretar y comunicar información, razonar creativamente y solucionar problemas, entre otras), que reafirman la noción del aprendizaje continuado y la necesidad de aprender a aprender.

Requieren de instrumentaciones básicas como la idoneidad para la expresión oral y escrita y del manejo de las matemáticas aplicadas y ponen en movimiento diversos rasgos cognitivos, como la capacidad de situar y comprender de manera crítica, las

imágenes y los datos que le llegan de fuentes múltiples; la observación, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones.

Entre las competencias básicas que suelen incluirse se encuentran la comunicación verbal y escrita, la lectura y la escritura, las nociones de aritmética, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, entre otras.

Este grupo de competencias están relacionadas con la inteligencia lógica-matemática y la inteligencia lingüística que es la base para la apropiación y aplicación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas, tanto sociales como naturales. Son el punto de partida para que las personas puedan aprender de manera continua y realizar diferentes actividades en los ámbitos personal, social, laboral y cultural.

Las competencias movilizan y dirigen todos los conocimientos hacia la consecución de objetivos concretos. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: puede conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. (Perrenoud, 2004: 53).

Las competencias en el terreno educativo tienen diversas definiciones:

- La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.
- El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes. Este enfoque no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una

adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico.

Por eso entre las competencias básicas que el individuo debe desarrollar se encuentran:

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA MÉXICO
• Competencia para el aprendizaje permanente.
• Competencias para el manejo de información.
• Competencias para el manejo de situaciones.
• Competencias para la convivencia.
• Competencias para la vida en sociedad.

Así logrando desarrollar todas estas competencias el individuo va a lograr un desarrollo integral. (Perrenoud, 2004: 53-54).

Del aprendizaje de las matemáticas se espera que un individuo esté en capacidad de formular, plantear, transformar y resolver problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana; razonar de forma lógica los problemas que se le presenten y comunicar de forma simbólica la solución a los mismos.

Del aprendizaje del lenguaje se espera que un individuo esté en capacidad de comprender, interpretar y producir textos, valorar la literatura y argumentar sobre la importancia de la ética y la técnica en la comunicación.

En el contexto laboral, las competencias básicas permiten que un individuo entienda instrucciones escritas y verbales, produzca textos con diferentes propósitos, interprete información registrada en cuadros y gráficos, analice problemas y sus posibles soluciones, comprenda y comunique sentidos diversos con otras personas. Además de escuchar, respetar y comprender las opiniones de las demás personas y a llegar a acuerdos comunes.

El docente debe ser capaz de explotar al máximo las competencias que tiene y va obteniendo los alumnos; ellos deben de aprender a ser competentes ante lo que enfrentan. Para lograr una buena calidad en la educación, los docentes deben de procurar que el alumno obtenga no solo aptitudes cognitivas, sino que aprenda a convivir y a subsistir en el mundo que lo rodea.

Las competencias que deberán desarrollarse desde todas las asignaturas procurando que se faciliten oportunidades y experiencias de aprendizaje significativo son:

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

Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos, afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión. (Perrenoud, 2004: 54).

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país.

Corresponde a los docentes generar una práctica reflexiva, con alto grado de profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, este es el marco para el nuevo oficio.

2.2 La teoría de competencias

Las sociedades se transforman, se hacen y se deshacen. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento. Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos.

El sentido común nos hace pensar que si la sociedad cambia, la escuela no puede evitar evolucionar con ésta. No obstante, si así fuera, sería imposible para la escuela cumplir con su misión si adoptara nuevos objetivos con cada cambio de gobierno y temblaran sus cimientos cada vez que la sociedad estuviera acechada por una crisis o por graves conflictos.

Es importante que la escuela sea en parte un oasis, que continúe funcionando en las circunstancias más inestables, incluso en caso de guerra o de crisis económica grave.

Corresponde al sistema educativo encontrar un justo equilibrio entre una apertura a la sociedad y una cerrazón que crearía un abismo entre ella y el resto de la vida colectiva.

Además, a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y porque sus condiciones de trabajo y su cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas. Por este motivo, la evolución de los problemas y de los contextos sociales no se traduce ipso facto en una evolución de las prácticas pedagógicas (Ferry 1997: 39).

Algunos de los docentes piensan, a pesar de no atreverse a decirlo en voz alta, que si todo el mundo tuviera estudios, ¿Quién barrería entonces las calles? Otros son del

parecer de que no tiene sentido dar a todo el mundo estudios de alto nivel cuando la mayoría de los trabajos disponibles no lo exigen.

Es decir, que no todo el mundo comparte la voluntad de cambiar la escuela para adaptarla a los contextos sociales en transformación o para democratizar el acceso al saber y que, a menudo, esta frágil voluntad se limita a discursos de buena fe pero anclados en el inmovilismo.

Está bien visto preocuparse por la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación escolar. Pero no se engañen: la apuesta consiste en mantener lo conseguido gastando menos, ya que los estados ya no tienen los medios para desarrollar la educación como en la época del crecimiento económico.

La idea de que la escuela tiene que formar al mayor número posible de personas teniendo en cuenta la evolución de la sociedad no se cuestiona abiertamente, pero tan sólo es un principio motor para aquellos que se la toman realmente en serio y la convierten en una prioridad.

La evolución demográfica, económica política y cultural transforma al público escolar y a las condiciones de la escolarización acaba por obligar a la escuela a cambiar.

Entonces, se adapta, pero lo más tarde posible y con una actitud defensiva. Ante la ausencia de una adhesión masiva de los miembros de la escuela a una política de educación innovadora y con visión de futuro, el cambio social se presenta como una imposición a la que hay que dar la espalda mientras sea posible.

Para los idealistas, el progreso de la escuela es inseparable de una mayor profesionalización de los enseñantes.

Los grupos sociales que no tienen en consideración ninguna nueva ambición para la escuela y que, no tienen la impresión de que ésta no cumpla son su cometido

tradicional, tampoco tienen ninguna razón para querer que se forme mejor, se considere mejor y se pague mejor a los enseñantes (Ferry 1997: 38).

Incluso aquellos que están convencidos de que la escuela tiene que adaptarse a la “vida moderna” y “ser más eficaz” no están dispuestos a elevar el nivel de formación y de profesionalización de los enseñantes, pues saben que no se puede formar a enseñantes con un nivel más alto y darles más responsabilidades sin pagarles mejor.

Debemos tener en cuenta que este paradigma (profesionalización, práctica reflexiva e implicación crítica) no corresponde a la identidad o el ideal de la mayor parte de los enseñantes en activo, ni tampoco al proyecto o a la vocación de la mayoría de aquellos que se orientan hacia la enseñanza.

Pero ello no es razón para renunciar al paradigma de la enseñanza reflexiva. Incluso si las posibilidades de que se lleve a cabo íntegramente son pocas a corto, o incluso a medio plazo, puede contribuir a orientar las reformas de la formación inicial y continua en el sentido de preparar el futuro.

Competencias de español de sexto grado

Los individuos se involucran en prácticas sociales dependiendo de los intereses, la edad, la educación, el medio social, la ocupación e incluso la tecnología disponible.

Las diferentes maneras en que se comunican reciben y transmiten información, utilizan y se apoyan del lenguaje oral y escrito, constituyen las prácticas sociales del lenguaje que son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la interpretación de los textos orales y escritos.

Las prácticas sociales del lenguaje muestran esencialmente procesos de interrelación que tienen como punto de partida el lenguaje.

Todas las prácticas sociales del lenguaje se determinan por:

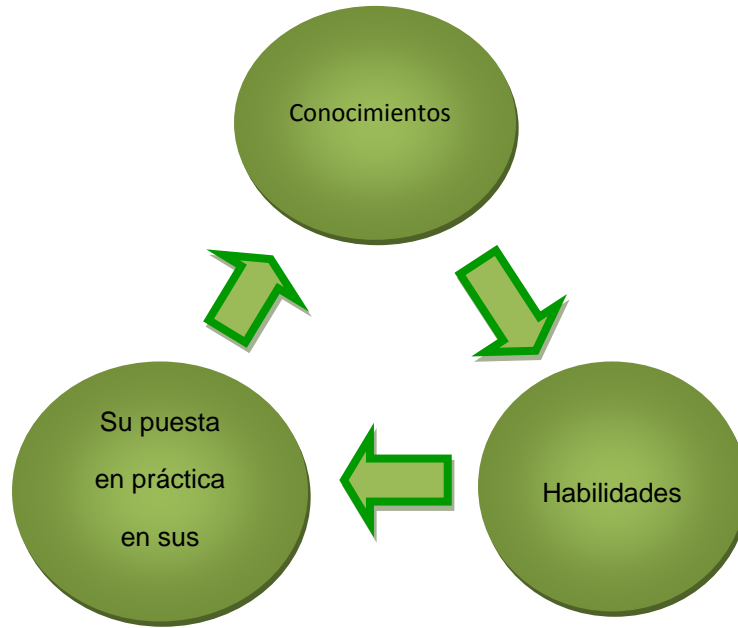
- El propósito comunicativo: cuando se habla, se escucha, leemos o escribe, lo hacen con un propósito.
- El contexto social: la manera de hablar, escribir, escuchar y leer está determinada por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da un evento de comunicación.
- El o los destinatarios: se escribe y habla de manera diferente para ajustarse a los intereses y expectativas de las personas que los leerán o escucharían.

La estructuración del programa de español a partir del uso de las prácticas sociales del lenguaje constituye un avance en esta dirección, pues permite reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los alumnos.

2.3 La asignatura de Español y el enfoque por competencias

Competencias a desarrollar en el programa de Español

Aún cuando la discusión sobre competencias se encuentra inacabada y persisten matices, e incluso desacuerdos sobre sus alcances, los diferentes conceptos coinciden en identificar tres elementos que se vinculan en el desarrollo de competencias (Programa primaria, 2009:23).



En la asignatura de Español no se identifican competencias particulares en cada grado o bloque, pues no se busca orientar el currículo integrando competencias a manera de objetivos; sin embargo, se señalan aprendizajes esperados que individualmente y en su conjunto contribuyen al desarrollo de las competencias generales y de las competencias de la asignatura.

En esta asignatura se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Las competencias lingüísticas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales; sin embargo, para desarrollar competencias para la comunicación lingüística se requiere de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación, usando el lenguaje como medio para interactuar en los diferentes espacios de la vida social, académica, pública y profesional. (Programa primaria, 2009:24).

Adicionalmente, el programa de español también contribuye al desarrollo de las cinco competencias para la vida.

Las competencias lingüísticas que plantean el plan y los programas de estudios 2009 de español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios; específicamente se busca desarrollaren los alumnos:

- El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
- La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
- La comunicación afectiva y efectiva.
- La utilización del lenguaje como una herramienta para representar, interpretar y comprender la realidad.

De esta forma se pretende que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para participar eficazmente en las diferentes prácticas sociales de lenguaje, escolares y extraescolares, en las que son susceptibles de intervenir, atendiendo a las diversas funciones y formas que adopta el lenguaje oral y escrito; por lo que el aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para adquirir conocimientos.

La enseñanza modela la personalidad de los alumnos, influye en el desarrollo de la inteligencia, capacidad de pensar de una forma nueva en los diversos dominios del saber. Implica utilizar modelos de creación y nuevas organizaciones para resolver problemas y clarificar situaciones. La enseñanza ya no es concebida como la simple memorización de cadenas verbales o de contenidos pre estructurados.

El aprendizaje es el resultado del uso de conocimientos nuevos y de estrategias específicas para dar diferente forma a las ideas y los problemas. Aprender es adquirir capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir.

La asignatura de Español, en el sexto grado, señala en el texto “Programas de Estudio 2009” de Sexto grado de Primaria (2009:35), que no busca orientar el currículo integrando competencias a manera de objetivos, es decir, no se identifican competencias particulares en cada grado o bloque, se señalan aprendizajes esperados que en forma individual y en su conjunto contribuyen al desarrollo de las competencias generales y de las competencias de la asignatura.

“Los aprendizajes esperados establecen los aspectos observables esenciales que se espera logren los alumnos en términos de competencias. Tanto, constituyen un referente fundamental, tanto para la planeación como para la evaluación. En el programa de Español están indicados para cada proyecto y se espera que los alcancen con el desarrollo de las secuencias didácticas planteadas; sin embargo, los aprendizajes esperados constituyen un continuo que no necesariamente se corresponde uno a uno con cada proyecto, bloque o incluso ciclo escolar.” (Programa primaria, 2009:35)

La asignatura busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Las competencias lingüísticas son las habilidades para utilizar el lenguaje (expresar, interpretar conceptos, hechos, opiniones a través de discursos orales, escritos) y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales. Para el desarrollo de las competencias lingüísticas se requiere de conocimientos, habilidades, valores, actitudes que se interrelacionan en el acto de la comunicación usando el lenguaje para interactuar en los diferentes espacios de la vida.

Es de reconocerse que el aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para adquirir conocimientos.

Las competencias clave o básicas ayudan a definir qué es lo importante y al hacerlo, se alejan de forma clara de los llamados contenidos específicos disciplinares, ya sean máximos o mínimos. (Perrenoud, 2004:67).

- Las competencias básicas, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.
- Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.
- Son transversales e interdisciplinares a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.
- Son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).
- Y son dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construyen a lo largo de la vida.

La enseñanza de la asignatura de español, de acuerdo al Programa de Estudios, sexto grado. (2009:25), enuncia como propósito principal:

“...que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad; puedan hacer uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines, y construyan las bases para otras prácticas propias de la vida adulta”.

Existen diferentes propósitos a lograr, mediante el desarrollo de los proyectos, el alumno: Reflexiona consistentemente sobre las funciones de la ortografía; Analiza y

disfruta textos literarios; Participa en la escritura de textos originales; Emplea diversos tipos de texto; Participa en conversaciones y exposiciones.

El programa de español en el marco de “Las prácticas sociales del lenguaje” se organiza en tres grandes ámbitos:

1. De Estudio,
2. De la Literatura;
3. De la Participación comunitaria y familiar.

Esta organización pretende contextualizar los aprendizajes escolares en situaciones vinculadas con la comunicación de la vida social.

Ámbito de Estudio. Las prácticas sociales de este ámbito están encaminadas a introducir a los niños en los textos utilizados en el área académica, tanto para apoyar sus propios aprendizajes en diferentes disciplinas, como para que aprendan a emplear los recursos de los textos expositivos para la búsqueda y manejo de información.

Se pretende que en este ámbito los niños desarrollen sus posibilidades para la escritura de textos que les permitan no sólo recuperar información sino, sobre todo, organizar sus propias ideas y expresarlas de manera clara y ordenada, apoyándose en información específica que han obtenido en la lectura. En este ámbito también se da énfasis a la expresión oral de los alumnos, al promover su participación en eventos en los que presenten sus conocimientos en sesiones ex profeso.

Ámbito de la Literatura. Se busca poner en contacto a los niños con la literatura para promover la ampliación de sus posibilidades recreativas en una multiplicidad de formatos literarios. El tipo de prácticas involucradas en este ámbito introduce a los niños en la comunidad de lectores de literatura, por lo que promueve que compartan

sus experiencias, hagan recomendaciones y consideren las sugerencias de sus compañeros al momento de elegir algún material de lectura.

En este ámbito también se promueve la producción de textos originales para que los niños cuenten con un espacio para la expresión creativa y comiencen a emplear los recursos lingüísticos y editoriales propios de la literatura.

Asimismo, posibilita introducirse en el uso del lenguaje para la recreación de mundos reales y ficticios.

Cabe señalar que el trabajo de este ámbito permite reflexiones acerca del uso del lenguaje a propósito de las voces enunciativas, de los significados figurales de las expresiones y de la forma misma que toma el lenguaje en diferentes tipos de textos literarios.

Ámbito de la Participación comunitaria y familiar. Dentro de este ámbito se pone especial énfasis en que los niños empleen los diferentes tipos textuales que acompañan la vida cotidiana, con la finalidad de que cuenten con suficientes estrategias para hacer uso de ellos. Entre los tipos de texto que se sugieren se encuentran periódicos, agendas, recibos, formularios, etcétera, con la finalidad de utilizarlos de manera funcional.

La asignatura de Español indica generar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de las prácticas sociales del lenguaje, por medio del trabajo colaborativo y se exige el trabajo por proyectos didáctico (Schmelkes, 1977: 78).

Proyectos didácticos

Los proyectos permiten atender diferentes aspectos que se vinculan con los aprendizajes, las relaciones docente/alumno, la organización de actividades y los intereses educativos en general.

De esta manera, los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas y a la vez relacionadas con la finalidad de alcanzar los aprendizajes esperados, que en la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de las competencias comunicativas.

Los proyectos y cada acción involucrada con ellos se planean dentro de los límites de los propósitos de cada grado escolar y bloque.

Asimismo, los proyectos didácticos permiten al docente planear los recursos materiales que se van a emplear y la manera en que los alumnos participan (Programa primaria, 2009:28).

Esta manera de trabajar supone que todos los integrantes del aula cooperan, distribuyendo las tareas para que los alumnos aporten al proyecto de la clase.

Algunos ejemplos de proyectos que se plantean dentro del programa de Español:

- Escribir reseñas de libros.
- Modificar un cuento para representar una obra.
- Escribir un artículo de enciclopedia
- Escribir un recetario de cocina

El trabajo colaborativo exige que el trabajo por proyectos se relaciona con las prácticas sociales del lenguaje, los proyectos han sido propuestos atendiendo los diferentes ámbitos: (Programa primaria, 2009:28).

- Estudio
- Literatura
- Participación comunitaria
- Familiar

De manera adicional, el trabajo por proyectos nos da la posibilidad de una mejor integración de la escuela con la comunidad, en tanto esta última puede beneficiarse del conocimiento que se genera en el aula.

Es primordial difundir los productos que se generen de los proyectos ya sea en periódicos murales o en papel, para que los niños den a conocer sus producciones

Los proyectos didácticos se conforman de cuatro elementos fundamentales para su desarrollo:

- Propósito.
- Actividades a desarrollar
- Productos
- Evaluación.

Capital importancia se determina a los temas de reflexión, se pretende que los alumnos avancen, mejoren sus capacidades de leer, escribir, y comunicarse de manera oral, escuchar. Se intenta que adquieran conciencia de sus conocimientos, reflexionen sobre aspectos de la lengua, desarrollen mayor confianza, versatilidad en el uso del lenguaje, conozcan más de gramática, incrementen su vocabulario, apliquen convenciones de la escritura.

Los Temas de Reflexión consideran los siguientes aspectos:

- Propiedades y tipos de textos.
- Aspectos sintácticos y semánticos de los textos.
- Conocimiento del sistema de escritura y ortografía.
- Comprensión e interpretación
- Usos sociales de la lengua.

El programa de español indica que para el logro de los propósitos establecidos se tienen que desarrollar dos modalidades de trabajo: los proyectos didácticos y las actividades permanentes.

Entre las actividades permanentes a cumplir en todos los grados es la lectura individual y la lectura en voz alta, debe realizarse en las transiciones entre las actividades y todos los días durante 10 minutos. Emplear diversos textos, autores diferentes, para poner en práctica diferentes estrategias (Programa de Estudios Primaria, 2009:34).

A partir del tercero hasta el sexto grado las actividades permanentes se pueden trabajar de manera transversal con las demás asignaturas. (Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética). Es imprescindible que los alumnos acepten la práctica de las actividades permanentes, se apropien de los proyectos y sean actores principales, responsables del desarrollo de los mismos respetando la dirección y orientación del maestro.

2.4 Cómo trabajar la asignatura de Español de Sexto Grado

La práctica docente necesita contar con una rutina semanal de clases y es importante combinar actividades permanentes, el trabajo de los proyectos didácticos. El docente al planear las actividades didácticas, de preferencia será a mediano plazo y a corto plazo, es decir, bimestral y semanal.

La participación del docente en la asignatura de Español es fundamental, tendrá que mostrar, modelar, facilitar el trabajo de reflexión, análisis, plantear preguntas, animar a los niños a dar explicaciones, confrontarlos con sus textos y con los otros, ayudar a producir textos, estimular la lectura, la escritura independiente y con calidad (Programa de Estudios Primaria, 2009: 39).

El programa de Estudios 2009 de Sexto Grado de primaria, en la asignatura de Español, propone fundamentalmente las prácticas sociales del lenguaje, el trabajo por proyectos didácticos.

En el desarrollo de los proyectos se permiten las siguientes maneras de organización para el trabajo:

- Trabajo grupal.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Trabajo individual.

La pretensión en el nivel primaria es generar el mayor número de oportunidades para las prácticas sociales del lenguaje, en consecuencia, es de considerarse los momentos de “Trabajo guiado” (Programa de Estudios Primaria, 2009: 41). Es posible desarrollarlo mediante dos modalidades:

1. Actividades en las que los niños lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo.

2. Actividades de escritura colectiva en las que el docente funja como modelo.

Resulta fundamental que el maestro genere situaciones didácticas con propósitos colaborativos y establezca estrategias para obtener la participación de los alumnos en los actos comunicativos.

En términos obligatorios emplear en el aula diversos materiales impresos, para tal fin es válido utilizar y poner a disposición de los actores de la educación los libros del Rincón de Lectura, textos de la Biblioteca del Aula, Biblioteca Escolar, los acervos se actualizan constantemente para beneficio de los educandos (Programa de Estudios Primaria, 2009: 25)..

Para empleos correctos se sugiere el cumplimiento de los reglamentos y atención a los textos organizativos de las modalidades de las bibliotecas. La lengua escrita permite la transmisión de ideas, por tal motivo es prioridad que los alumnos sean productores de textos competentes.

Las actividades que conforman el proceso de escritura deberán presentarse con la mayor frecuencia posible de la siguiente manera:

Planear los textos antes de comenzar a escribirlos:

- Escribir una primera versión.
- Releer el texto producido para verificar.
- Corregir el texto; Compartir el texto con los destinatarios.
- Comprobar el efecto deseado.

En la escuela es importante fomentar la participación de los alumnos en diálogos exposiciones orales, permitir situaciones interactivas para construir significados.

Propósito

Las prácticas sociales del lenguaje de cada proyecto incluyen los elementos con los que se espera que el alumno sea competente; en consecuencia, éste es el propósito por alcanzar en la mayoría de los proyectos (Programa de Estudios Primaria, 2009: 65).

El título de los proyectos involucra el producto deseado, que es al mismo tiempo el propósito a alcanzar.

Todos los proyectos didácticos deben tener presente tanto el propósito comunicativo como los aprendizajes que se esperan alcanzar al llevarlo a cabo con respecto al primero. Es importante que el docente y los alumnos tengan presente el objetivo que guía las actividades que desarrollan.

Actividades a desarrollar

Cada proyecto de la propuesta curricular presenta una secuencia de acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas y los aprendizajes básicos que se pretende que el alumno maneje al finalizar el proyecto.

Esta secuencia de acciones busca que el alumno “aprenda a hacer”, es decir, que participe en la práctica social del lenguaje y pueda centralizar sus aprendizajes de manera eficiente en situaciones cotidianas semejantes (Programa de Estudios Primaria, 2009: 53).

A este respecto, el manejo de modelos auténticos de textos en la realización de las actividades permite que las prácticas sociales adquieran mayor significado para el alumno y el trabajo en el aula pueda contextualizarse.

Asimismo, la revisión y corrección constante de los textos producidos por los alumnos son actividades relevantes en la mayoría de los proyectos, que deben

tomarse en cuenta como parte de los procesos de conocimiento y apropiación de la lengua y no deberá demeritarse su valor.

Un aspecto importante a considerar, y no explícito en las actividades de los proyectos, son las actividades de introducción (la presentación del proyecto y la revisión de los conocimientos previos), la revisión de los contenidos de otras asignaturas que pueden vincularse con el proyecto y las actividades de cierre y retroalimentación. Por ello, la planeación, la búsqueda, el manejo de información, la investigación y la actualización constante deberán ser parte del quehacer cotidiano del docente (Programa de Estudios Primaria, 2009: 59).

Finalmente, un factor fundamental que debe tomarse en cuenta para la realización de las actividades del proyecto y la toma de decisiones es la participación activa de los alumnos. Como parte de la construcción de su aprendizaje es imprescindible que los alumnos se apropien de los proyectos y sean actores responsables del desarrollo de los mismos con la dirección y orientación del docente.

Productos

En el desarrollo de las prácticas sociales, el fin comunicativo debe establecerse en un producto, texto oral o escrito, que pueda socializarse. Durante el desarrollo del proyecto existirán algunos subproductos encaminados a construir el producto final o que constituyan parte de la práctica social del lenguaje, los cuales también deberán ser tomados en cuenta, no sólo como parte del proceso sino como productos que pueden evaluarse.

La característica esencial de todos los productos que resulten de los proyectos es su capacidad de socialización, porque de nada sirve que las actividades se lleven a cabo para aprender una práctica social del lenguaje si éstas no tienen como fin último la comunicación. Tanto los productos “tangibles” (carteles, antologías, cartas, etcétera) como los “intangibles” (exposiciones, debates, etcétera) deben socializarse

y, de ser posible, en situaciones lo más apegadas a la realidad y pertinentes (por ejemplo, si se elabora una carta formal para hacer una petición (Programa de Estudios Primaria, 2009: 67).

2.5 El método de proyectos didácticos

El trabajo por proyectos que propone las nuevas reformas educativas en México no son nada nuevas, desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX algunos pedagogos como Klipatrick, Dewey habían propuesto esta forma de trabajo en las instituciones educativas.

El trabajo por proyectos se sustenta en un enfoque globalizado de la educación, es decir, los métodos globales parten de los supuestos psicológicos que la percepción del mundo y de la vida misma siempre se da de forma global u holística, por ejemplo si muestras a un niño o niña un cuadro de una comunidad y le preguntas ¿qué es lo que ves?, seguramente responderá que casas, arboles, es probable que jamás vaya a responder veo ventanas, techo, muro, hoja, fruto, rama. Los pequeños perciben la realidad como un todo en primera instancia (Programa de Estudios Primaria, 2009: 72).

Los métodos globalizadores basan sus actividades del principio antes mencionados, por lo mismo, la organización de los contenidos y materias, giran alrededor de un eje central, tema general, tema generador. En ningún momento el proceso educativo inicia con particularidades aisladas, ya no existe español, matemáticas, ciencias naturales, historia, sino todas son parte de una realidad total.

¿Qué es el método de proyectos?

Los proyectos son propuestas de solución de una situación conflictiva, real, interesante, para quienes vayan a participar en su elaboración. Los proyectos que se plantean en los nuevos libros de texto, si bien son adecuados, no cumplen con una

característica indispensable para su desarrollo, no parten de los intereses y necesidades de los alumnos. Por otro parte los proyectos o "proyectitos" de los nuevos libros siguen segmentando el currículum, cada asignatura intenta tener sus propias formas de trabajo desvirtuando la esencia del trabajo globalizado (Zabala, 1995:26).

Posible secuencia de un proyecto:

- **Intención o selección del tema:** Mediante consensos y descensos en el aula, se seleccionan entre varias opciones el proyecto principal del grupo.
- **Diseño:** Es la preparación del proyectos, materiales, fechas, recursos, objetivos.
- **Ejecución:** La aplicación del proyecto construido por los alumnos y alumnas, en coordinación con el profesor; búsqueda de información, sistematización, construcción, etc.

- **Evaluación:** Es la valoración pertinencia de las medidas propuestas en el proyecto.

Ventajas del trabajo por proyectos

- Permite el trabajo colaborativo
- Enfrenta a los alumnos a situaciones reales de la vida.
- Promueve el espíritu investigador
- Fomenta la regulación del trabajo autónomo

El método de proyectos es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado para lograr un aprendizaje esperado mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos (Zabala, 1995:31).

Tiene como uno de sus objetivos que el proceso de aprendizaje se dé en la acción, es decir, que el alumno “aprenda haciendo”, adquiriendo habilidades y conductas adecuadas para afrontar situaciones que se le presentarán en su vida cotidiana, también se busca que el niño “aprenda a aprender”.

Entre sus principales características se señalan que: presentan situaciones en las que el educando aprende a resolver problemas no resueltos utilizando conocimientos relevantes; el proyecto se centra en explorar y trabajar un problema práctico; son diseñados de tal manera que en su desarrollo incorporan contenidos de una misma disciplina o de varias de asignaturas; demanda la aplicación de conocimientos interdisciplinarios y permite la búsqueda de soluciones abiertas, dando así oportunidad al participante de generar nuevos conocimientos.

El empleo de proyectos fomenta valores y actitudes entre los alumnos, que sean más responsables e innovadores, adquieran compromisos de actuar como agentes de cambio (Zabala, 1995:35).

El aprendizaje orientado por proyectos desarrolla en los niños la habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios; la habilidad para resolver problemas; las habilidades de comunicación y cooperación; la habilidad de organización, planeación y administración de los recursos; la capacidad de análisis para especificar criterios de solución a problemas o situaciones planteadas; la habilidad para trabajar en situaciones desconocidas; la habilidad de aprender a aprender.

Por definición, en el libro Programas de Estudios 2009 de Sexto Grado de Primaria (2009:28) los proyectos didácticos son “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar

los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de competencias comunicativas”.

Los proyectos didácticos se conforman de cuatro elementos fundamentales para su desarrollo: propósito, actividades a desarrollar, productos y evaluación.

El título de los proyectos involucra el producto deseado y es al mismo tiempo el propósito a alcanzar. En las actividades de los proyectos se tienen que considerar las actividades de introducción, la revisión de los contenidos de otras asignaturas con posibilidad de vinculación al proyecto, las actividades de cierre y la retroalimentación.

Las secuencias de acciones busca que finalmente el alumno “aprenda a hacer”, que participe en la práctica social del lenguaje y pueda centralizar sus aprendizajes de manera eficiente en situaciones cotidianas similares (Programa de Estudios de Primaria, 2009: 78).

En consecuencia, la planeación, la búsqueda y manejo de la información, investigación y la actualización docente en forma constante serán parte de la práctica docente diaria.

Los fines educativos deben establecerse en los subproductos, los productos, sean orales o escritos, y lo más importante que sean socializados. Es decir, los productos tangibles (carteles, antologías, trípticos, etc.), y los intangibles (exposiciones, debates y otros) deben socializarse en situaciones pertinentes y apegadas a la realidad.

La evaluación del aprendizaje en la asignatura de Español es conceptualizada como “evaluación formativa”.

Es un proceso interactivo que se realiza en el curso del aprendizaje. Es una evaluación cualitativa ya que permite comprobar los avances y logros de los

alumnos, se considera el desarrollo de las actividades, la calidad, la pertinencia de los productos.

La evaluación de los productos es básica, por su función en el proceso, permite tomar conciencia de los logros, aprendizajes alcanzados en forma integral y demostrados en forma situacional.

Es muy importante reconocer en qué medida los educandos lograron los aprendizajes esperados para cada proyecto, es sustancial conocer como avanzaron respecto así mismos y que competencias desarrollaron durante su práctica en el aula (Programa de Estudios Primaria, 2009: 71).

El proceso y los productos, permiten retroalimentar a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valora la eficacia y pertinencia de las acciones planificadas, las dificultades y las capacidades que los alumnos deben movilizar para resolver una situación real, y ayuda a los participantes en el hecho educativo a identificar lo que aprendieron al término de un proyecto o en un periodo escolar.

2.6 El portafolio

El concepto de portafolio ha existido desde hace muchos años y se ha manejado por profesionales de ámbitos tales como literatura, artes, arquitectura, fotografía, periodismo y publicidad, en los cuales se hace necesaria la presentación de evidencias que permitan valorar los conocimientos y habilidades básicas y posibilidades de logro que presentan por medio de una colección de trabajos que los representan (Lyons, 1999:38).

La introducción del portafolio en educación es muy reciente, aunque algunos docentes sostienen que los portafolios no representan una novedad en el ámbito educativo al constituir parte de su trabajo, pues refieren que con frecuencia rescatan trabajos de los alumnos en carpetas.

Si bien responden con esto a un concepto de portafolio, este resulta tradicional por ser estático, “acumulación simple de trabajos”, sin propósitos referidos al mejoramiento de la práctica docente y sin una realización sistemática que haya permitido su documentación.

En México aumenta la factibilidad de la aplicación del portafolio en educación básica partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar en 1992 (PEP'92) y del plan de estudios 1993 para educación primaria y secundaria debido al cambio de enfoque que los programas presentan, ya que en este se plantea la importancia de atender a los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos. Sin embargo no se plantea como una estrategia a seguir de manera explícita en lo que a acciones tendientes a evaluar se presentan.

La forma más directa de presentación del portafolio se incluye en los libros para el maestro de español correspondientes al primer ciclo de educación primaria (editados en 1997 y 1998 respectivamente) en donde recibe la denominación de Carpeta de

Evaluación, que tiene como finalidad rescatar producciones de los alumnos con el propósito de observar diferentes.

Las nuevas propuestas conciben la evaluación formando parte de la situación de acción didáctica, dentro de la cual se interrelacionan la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes. No se trata de un componente que se incorpora al final del proceso de aprendizaje para valorarlo, sino que es una parte esencial del propio proceso de enseñanza (Lyons, 1999:43).

Por lo tanto la evaluación constituye una pieza clave para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias específicas. La evaluación es, en consecuencia, una actividad valorativa continua que se produce en el marco de los procesos que ocurren en el aula y donde intervienen todos los actores involucrados en éstos.

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolio adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es hoy en día la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más socorrida.

Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber.

Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Lyons, 1999:64).

De esta manera, la evaluación mediante portafolios suele contraponerse directamente a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo.

El portafolio es como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado. No es una colección al azar o de trabajos sin relación, por el contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión. En el contexto escolar, la evaluación mediante portafolios también recibe el nombre de “método de carpeta”.

La evaluación mediante portafolios es de carácter semiformal y eminentemente cualitativa, aunque es muy posible integrar criterios cuantitativos. Permite dilucidar el progreso del alumno en términos procesuales, al destacar el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral (Lyons, 1999:71).

Se enfatiza, la evaluación mediante portafolios es una evaluación del desempeño, y en determinadas situaciones se convierte en una evaluación auténtica.

Es una evaluación del desempeño porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación) y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado.

Puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real, en situaciones de probada relevancia social (Lyons, 1999:76).

Los trabajos que pueden integrar un portafolios son de muy diversa índole: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraclase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autor

reflexiones, reportes de campo, hojas de trabajo, videos, cintas de audio y planes, entre otros.

Es decir, suelen integrar la diversidad de trabajos que en este texto caracterizamos en el ámbito del aprendizaje experiencial y vinculados a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales. De esta manera, la evaluación por portafolios es una opción viable cuando se tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos, y sobre todo, cuando los alumnos realizan propuestas originales.

Por otro lado, la evaluación mediante portafolios resulta compatible y se complementa con otras evaluaciones centradas en el desempeño, por ejemplo, con las rúbricas y con otros instrumentos de autoevaluación, observación y reporte del desempeño.

El portafolio del alumno puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje debido a que permite lo siguiente: Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del ciclo educativo en cuestión.

Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas. Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, a fin de planear los cambios pertinentes. Establecer criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas. Y lo más importante, ponderar el aspecto cualitativo de la evaluación con el cuantitativo (Lyons, 1999:84).

Desde el punto de vista del aprendizaje, resalta la importancia que otorga a los procesos y productos del mismo así como la posibilidad de supervisión gradual del progreso de los alumnos. Pero el portafolio del alumno que permite evaluar su aprendizaje es al mismo tiempo un instrumento muy útil para evaluar la docencia impartida.

Es decir, el portafolio del alumno proporciona al docente elementos para evaluar tanto a sus estudiantes como la enseñanza misma. De esta manera, una de las principales ventajas del portafolio es su poder de realimentación del enfoque de enseñanza y de la actuación del profesor, porque permite valorar los aprendizajes logrados por sus estudiantes en relación con su actividad docente y con el programa del curso.

El portafolio del alumno no sólo es útil en el ámbito de la evaluación, sino que apoya al docente en el proceso de diseño de la instrucción y es al mismo tiempo un importante recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje (Lyons, 1999:87).

Pues facilita a los profesores juzgar lo apropiado del currículo, les permite organizar reuniones tanto con los alumnos como con sus padres o con el colectivo docente, y proporciona información que conduce a detectar a los alumnos en situación de riesgo académico, así como a replantear la enseñanza y los apoyos didácticos requeridos.

Por lo anterior, puede afirmarse que el portafolio del alumno no es sólo una forma de evaluación del aprendizaje, sino que puede emplearse como un instrumento de reflexión de la propia práctica docente y como pauta que permite planear cambios para mejorar la enseñanza y subsanar deficiencias en los alumnos.

La adopción del portafolio del alumno como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación por parte del maestro y de la institución educativa.

2.7 Las rubricas

Para evaluar por competencias, los profesores disponen de diversas técnicas. Una de las más útiles es sin duda la evaluación por Matriz de Valoración o Rúbrica.

Uno de los principales problemas a los cuales se enfrentan los profesores de educación primaria y secundaria en México es, sin duda, la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Existe una normatividad vigente establecida por la Secretaría de Educación Pública desde 1994 ([Acuerdo 200](#)) que en sus considerandos especifica que "...la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio".

La evaluación como forma de poder del profesor

Sin embargo, las prácticas de evaluación responden más a demandas institucionales (llenado de formatos y boletas en tiempos preestablecidos), sociales (evaluaciones nacionales e internacionales) y personales (padres de familia que exigen calificaciones; docentes que perciben como pérdida de tiempo el evaluar de manera diferente a los exámenes); que a necesidades pedagógicas como valorar el avance de los alumnos, detección oportuna de problemas de aprendizaje, diseño de ayudas e [intervención pedagógica](#) adecuada, entre otras (Tovar, 2010:2).

A esto se agrega que la evaluación no está incorporada a la práctica educativa como parte del proceso mismo, sino como un instrumento de poder detentado por el profesor y que se esgrime para controlar o sancionar al alumno.

Evaluar no es calificar

[Santos Guerra](#) (2006), aborda de manera magistral el problema sobre las prácticas de evaluación y en particular la diferencia entre evaluar y calificar. Evaluar es un proceso intencionado, permanente, profesional de valorar algo. En educación es establecer criterios de valor sobre lo aprendido con el propósito de planificar y organizar el proceso de enseñanza acorde a las necesidades de los educandos.

En tanto, calificar es asignar un número o literal, como expresión mínima, a todo ese proceso, una vez realizada la recogida de datos, analizando evidencias y asignado a cada una de ellas un valor específico. La calificación pretende que el docente, el alumno, el [padre o tutor](#), las autoridades escolares y educativas interpreten de manera más o menos similar, el nivel de aprovechamiento de los alumnos.

Tipos de evaluación y sus instrumentos

La evaluación puede clasificarse de diversas maneras de acuerdo a la tipología que se seleccione "por su funcionalidad, por su temporalidad o por sus agentes", Casanova (1995). Más allá de las diversas clasificaciones que puedan establecerse, un punto de coincidencia de los expertos es que cada forma de evaluación requiere de técnicas e instrumentos para darle confiabilidad y validez. El empirismo y la improvisación no son características válidas para una evaluación del [aprendizaje](#) y solo aumentan el grado de subjetividad de ésta.

- [Cómo elaborar una prueba objetiva. Elementos básicos](#)
- [Usos de la computadora en la escuela](#)
- [RIEB y la evaluación. Segundo grado de Primaria](#)

En el [enfoque por competencias](#), la evaluación auténtica es una excelente alternativa que se adapta a las formas de trabajo requeridas y a los propósitos educativos planteados en Planes y Programas de estudio. En este tipo de evaluación, a su vez, los instrumentos utilizados son, entre otros, el Portafolios y la Matriz de Valoración o Rúbricas (Tovar, 2010:3).

Qué es una rúbrica

Se puede entender por rúbrica "un instrumento de medición que tiene criterios establecidos y [estándares de desempeño](#) por niveles y escalas, con el propósito de determinar la calidad de ejecución de tareas específicas en los estudiantes -cuando

es aplicado en educación- o en los trabajadores si su aplicación es en ámbito laboral" (Vera Vélez, 2008).

Este tipo de instrumento es ideal para evaluar de una manera formal el desempeño de los alumnos al realizar una tarea específica, en la cual se combinan aprendizajes no sólo conceptuales, sino procedimentales y actitudinales los cuales, en muchas ocasiones presentan un alto grado de subjetividad para quien evalúa.

De acuerdo a las actividades de aprendizaje que se pretendan evaluar, puede ser de dos tipos:

- comprensiva, holística o global
- analítica.

La primera evalúa el todo como proceso sin juzgar las partes por separado; la segunda evalúa por separado las partes del proceso o desempeño y posteriormente suma el puntaje para obtener una calificación total.

Para construir una rúbrica debe revisarse con cuidado y tener claro qué se va a evaluar (unidad, contenido o aprendizaje), describir claramente los criterios de desempeño específicos que se utilizarán y asignar un valor numérico acorde a los niveles de ejecución. Cada nivel debe contener la descripción de los comportamientos o ejecuciones o aprendizajes esperados. De igual forma se debe construir una escala de calidad para calificar, estableciendo los niveles de desempeño que pueden alcanzar los estudiantes (Tovar, 2010:5).

Por qué evaluar con matrices de desempeño

Como docentes es importante tener en consideración que la evaluación tiene el propósito de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe ayudar a mejorar la intervención docente. En ese sentido, una evaluación integral y coherente que trascienda la evaluación de aprendizajes declarativos y contenidos, estará acorde al [trabajo por competencias](#).

Las matrices de desempeño o rúbricas son instrumentos que por sus características se adaptan a esos preceptos. La cuestión está en que el docente esté dispuesto a cambiar su paradigma de evaluación y utilice estos insumos de manera cotidiana.

En la medida en que la propuesta didáctica avanza hacia el desarrollo de actividades que ponen en juego desempeños complejos donde los estudiantes tienen que mostrar comprensión, es decir explicar, justificar, predecir, aplicar conocimientos en situaciones nuevas, criticar, imaginar soluciones para contextos reales, tomar decisiones fundamentadas, etc., ha sido necesario elaborar nuevos instrumentos de evaluación, una de las más importantes son las rúbricas (Tovar, 2010:7).

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas (Tovar. 2010:8).

En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación

auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación.

Siendo más específicos, las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los educandos.

En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con situaciones del aprendizaje.

Así, una rúbrica es una buena opción para evaluar un informe, un ensayo original, un prototipo o modelo, el análisis de una obra literaria; pero incluso más allá de las producciones de los alumnos, permiten evaluar (y autoevaluar) los procesos y las habilidades; por ejemplo, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral en plenaria o la calidad en el manejo de medios audiovisuales e informáticos en un proyecto determinado (Lyons, 1999:89).

Hay que destacar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno.

De esta manera, la rúbrica necesariamente implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo realizado por los niños, y ante el problema de que dicho juicio conduzca a un sesgo subjetivo es como se define y consensa una pauta que orienta la evaluación.

Dicha pauta define los atributos y el grado en que los atributos deseados están presentes en un rango de ejecución que establece lo aceptable e inaceptable.

Algunos autores emplean el término "matrices de valoración" para denominar a las rúbricas, pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna a la izquierda en la matriz) y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos (columnas a la derecha).

La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto). El maestro tiene la libertad de diseñar las rúbricas que necesite y considere (Lyons, 1999:94).

Por otra parte, el énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, pero es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación; no obstante, ésta no será nunca el fin último de este tipo de evaluaciones.

Algunas ventajas que brinda el uso de matrices para enseñar-evaluar son las siguientes:

a) Son fáciles de usar y su contenido es fácil de explicar. Tienen un significado inmediato tanto para los docentes como para los estudiantes, son concisas e inteligibles.

b) Clarifican las expectativas de los docentes. Tradicionalmente, los docentes hemos guardado los criterios y los estándares en privado, incluso las respuestas de las pruebas de evaluación suelen ser secretas.

c) Proveen a los estudiantes buena información con retroalimentación más informativa sobre sus fortalezas y sobre aquellas áreas que necesitan ser mejoradas.

d) Favorecen el aprendizaje, la comprensión, el pensamiento y el desarrollo de habilidades. Los estudiantes pueden internalizar los criterios que contienen las matrices y desarrollar una comprensión profunda sobre qué significa la tarea propuesta.

La realidad exige al profesorado cambiar el proceso y concepto de la evaluación, la Reforma Educativa exige una actuación distinta en las aulas, pero, implica cambiar toda la actividad de enseñanza: qué se enseña, qué actividades se realizan, en qué orden, cómo se organiza la clase, cómo se atiende la diversidad de los estudiantes, cómo son las relaciones con los niños; es decir, cambiar la forma de concebir el aprendizaje, la enseñanza y los valores asociados (Lyons, 1999:123).

CONCLUSIÓN

El Plan y Programas de Estudios 1993 de Educación Básica, propuso eliminar la enseñanza informativa y desarrollar la enseñanza formativa bajo el fortalecimiento de los contenidos básicos. Es importante mencionar la exigencia de estimular las habilidades necesarias para lograr el aprendizaje permanente.

A pesar de los esfuerzos de la SEP por proveer de suficientes materiales educativos, programas con soportes tecnológicos, programas de formación permanente al profesorado, reformas intermedias en diversas asignaturas, por ejemplo: Español en el año 2000, Educación Cívica por el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, entre otros, sustitución de libros de texto, y otros recursos, la práctica educativa no se modificó, siguió la inercia y la rutina de las prácticas docentes.

Específicamente el enfoque “comunicativo y funcional” de la asignatura de Español no fue desarrollada por el profesorado. Los resultados de la prueba ENLACE no demuestran resultados satisfactorios en la asignatura. Prosiguen los problemas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura, el desarrollo de habilidades.

Los Acuerdos, Recomendaciones, Congresos Internacionales de Educación, los resultados sistemáticos de las evaluaciones ENLACE, EXCALE, PISA, normalmente negativos, determinaron realizar una nueva propuesta educativa que permita lograr estándares de calidad en la educación, el resultado: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB inició su trayectoria en el país siendo el año 2004 en el nivel preescolar, posteriormente el nivel secundaria ingresó a las condiciones reformistas, el proceso empezó en el 2006. El nivel primaria participa en la Reforma a partir del año 2009, de inicio están involucrados los docentes que imparten el primero, sexto grado, en la actualidad se involucran los maestros asignados al segundo y quinto grados.

La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Además señala que un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Entre la educación básica tradicional y la reforma educativa existen cambios significativos y estos radican en los siguientes términos: los enfoques son basadas en competencias, la articulación curricular es a través de campos formativos, los maestros pueden palpar los entrecruzamientos curriculares, el proceso de aprendizaje de ser individual pasa a comunidad de aprendizaje, siendo de esta forma más fuerte porque adquiere responsabilidad social, los planes de trabajo se realizan de manera científica, tecnológica y ciudadana y ello representa un reto por adoptar una modalidad transversal, anteriormente el docente era depositario del saber.

Hoy en día el docente no es sólo un acompañante dentro del motor del aprendizaje y la nueva plataforma de reforma educativa también atiende problemas del entorno, entre otras acciones.

El propósito educativo central de la RIEB es el desarrollo de competencias. El currículum se enmarca en cuatro Campos formativos y a favor de las Competencias para la vida que son cinco a considerar.

Las competencias se encuentran íntimamente ligadas a conocimientos sólidos, su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, es básico, no hay competencias sin conocimientos.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese saber hacer (valores y actitudes). Es la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los aprendizajes esperados en contextos y situaciones diversas.

El programa de la asignatura de Español sexto grado, es a partir de las “Prácticas sociales del lenguaje”. Busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. El trabajo esencialmente se desarrollará a través de proyectos didácticos, y es posible realizar situaciones educativas en donde se presente la transversalidad con las otras asignaturas.

La evaluación de la asignatura de Español en el sexto grado es conceptualizada como formativa. No sólo es importante considerar en qué medida los alumnos lograron los aprendizajes esperados para cada proyecto, es sustancial conocer cómo avanzaron respecto a sí mismos y qué competencias desarrollaron durante su práctica en el aula para detectar las necesidades o áreas de atención y así el docente deberá hacer los ajustes necesarios a su planeación.

Es necesario emplear diversos instrumentos para lograr la evaluación y se enfatizan: el portafolio del alumno, el diseño de rúbricas. Es fundamental mencionar sobre las existencias de más instrumentos como son: las listas de cotejo, registros de observación, anecdotario, cuadernos del alumno, finalmente el examen escrito que ahora ya no será protagonista en la evaluación.

La RIEB está desarrollándose en el contexto educativo. La práctica y el desempeño docente tienen forzosamente que cambiar. Sin la apropiación de la Reforma por parte de los maestros el fracaso es inminente.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Rosanela, , Fortalecimiento del papel del maestro. México. Editorial

CONALITEG. 63 pp. 2001.

ASTOLFI Jean Pierre, Aprender en la escuela. Chile. Ediciones LOM.. 221 pp. 2003.

BALL Stephen J. La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. 301 pp. 1994.

BONALS Joan.. El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona, España.

Editorial GRAÓ. 116 pp. 1996.

DEAN Joan.. La organización del aprendizaje en la educación primaria.

Barcelona, España. Ediciones Morata. S.L. 277 pp. 1993.

DUCOING Watty. Patricia. et al. Sujetos de la educación y formación docente.

México. Doble Luna, Editores e Impresores. S.A. de C.V. 361 pp. 1996.

ELLIOTT John.. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid,

España. Ediciones Morata. S. L. 1996. 190 pp. 1996.

FERRY Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, D.F. 147 pp. 1997.

O.C.D.E. Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. 185 pp. 2009.

PERRENOUD Philippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Editorial Morata, P.p. 304. 2º edición. 1996.

PERRENOUD Philippe. 2004. Construir competencias desde la Escuela. Chile. J.C. Sáez Editor. 125 pp.

PERRENOUD Philippe. 2004 Diez nuevas competencias para enseñar. Querétaro, México. Editorial GRAO de IRIF.. 167 pp.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. 2007. Plan Nacional de Desarrollo. 2007-2012. México. Editorial TIEV de la SHCP. 323 pp.

SALGUEIRO Caldeira Ana María.1999. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ediciones OCTAEDRO. S.L. 277 pp.

SAMMONS Pam. et al. Características clave de las escuelas efectivas. México.

Editorial SEP-CONALITEG.. 79 pp. 2001.

SCHMELKES Sylvia. La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso.

México, D.F. Editorial F.C.E. SEP.. 170 pp. 1997.

SEP. 1993 Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación. México, D.F.

Editorial SEP.. 96 pp. 1993.

SEP. Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado. México, D.F.

Editorial SEP. 92 pp. 2009.

SEP. Programas de Estudio 2009. Sexto grado. Educación Básica. Primaria. México,

D.F. Editorial SEP-CONALITEG.. 387 pp. 2009.

SEP. Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. México, D.F. Editorial

SEP-CONALITEG. 53 pp. 2009.

SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. 1994. Educación Básica. Primaria. México,

D.F. Editorial Fernández Editores.. 162 pp. 1994.

VÁZQUEZ Valerio Francisco Javier,. Competencias de aprendizaje, México,
Editorial Porrúa, 160 p. 2006.

VERNON Sofía.. et al. Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años
de escolaridad. México. Editorial SM. 160 pp. 2004.

WERTSCH J. El método de Vigotsky, España. Editorial, Paidós, Barcelona,
160 pp. 1988.

ZABALA, Antoni. La práctica educativa: cómo enseñar, Barcelona, Editorial Gráo,
1995.

LYONS, Nona (compiladora). El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo
profesionalismo docente, Amorrortu editores, Argentina, 1999.

TOVAR, Luis. Instrumentos para evaluar por competencias en la educación básica,
Trillas, México, 2010.