



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL SIGNIFICADO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA PARA LOS
DOCENTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, PLANTEL
TLÁHUAC: “JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN”.**

TESINA

(ANÁLISIS DE TESTIMONIO)

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ELIZABETH GUZMÁN PÉREZ

ASESORA:

MTRA. CARMEN MARGARITA PÉREZ AGUILAR

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL 2016.



ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	2
Preguntas de investigación	6
Objetivos	6
Metodología de la investigación	7
Capítulo I.	
El Instituto de Educación Media Superior del D.F, y las propuestas de organismos nacionales e internacionales en comprensión lectora	9
1.1 Competencias genéricas para la Educación Media Superior de México	9
1.2 El Instituto de Educación Media Superior (IEMS)	16
1.2.2 Proyecto Educativo del IEMS	23
1.2.3 Enfoque Curricular	23
1.2.4 Estructura Curricular	28
1.2.5 Ámbito disciplinar	30
1.2.6 Ámbito de áreas complementarias	31
1.2.7 Proceso Educativo	32
1.3 La propuesta de PISA para la comprensión lectora	45
1.3.1 ¿Qué es PISA y cómo funciona?	45
1.3.2 ¿Cómo evalúa?	46
1.3.3 México y PISA	47
1.3.4 Propuesta de PISA en comprensión lectora	48

Capítulo II. La enseñanza de la Lengua y Literatura	50
2.1 Competencias comunicativas	50
2.1.1 Competencia lingüística	52
2.1.2 Competencia paralingüística	53
2.1.3 Competencia quinésica	54
2.1.4 Competencia pragmática	54
2.1.5 Competencia estilística	55
2.1.6 Competencia textual	55
2.1.7 Competencia proxémica	56
2.2 Las tendencias didácticas en la enseñanza de la lengua y literatura	58
2.2.1 Elementos Pedagógicos	58
2.2.2 La literatura en el ámbito escolar	62
Capítulo III. Los hallazgos de la investigación	65
3.2 Las entrevistas cualitativas y los informantes claves	66
3.3 Análisis del discurso docente en Lengua y Literatura	68
Conclusiones	89
Lista de referencias	94

“La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas.”

Emilio Lledó (1994:11)

INTRODUCCIÓN

La inquietud para el desarrollo de esta investigación nace a lo largo de mi formación académica como alumna de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual marca de una manera profunda mi perspectiva ante la vida como profesional de la educación en México.

La elaboración de esta investigación se visualiza desde el campo de la enseñanza, centrada en la materia de Lengua y Literatura. En este documento se retrata la realidad que viven algunos docentes en la asignatura de Lengua y Literatura del nivel Medio Superior en el Distrito Federal, específicamente en el plantel Tláhuac, del Instituto de Educación Media Superior del D.F; ya que la describen de una manera puntual a través de entrevistas. Dicho discurso me posibilitó el análisis sobre la coincidencia del ejercicio de la lectura y los fines que le asignan, pues me ofreció elementos para una indagación de significados en la práctica docente, teniendo como resultado el desarrollo de un estudio cualitativo.

Esta investigación está integrada por tres capítulos. En el primero describo la propuesta académica del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), así como la propuesta de PISA en la comprensión lectora internacional y sus competencias correspondientes. Para un segundo capítulo se muestran las competencias y tendencias didácticas en la enseñanza de la lengua y literatura. Para finalizar, en el tercer capítulo se plantean los hallazgos de la investigación y sus entrevistas realizadas a cuatro profesores de la asignatura en cuestión, dando testimonios sobre su práctica real.

El lenguaje es sin lugar a dudas la creación humana más importante e imprescindible, puesto que ha permitido establecer ciertos signos y códigos que nos permiten expresar ya sea de manera oral o escrita lo que sentimos, lo que queremos, lo que nos gusta, o lo que nos disgusta. Aunado a esto, no se debe dejar de lado el importante vínculo que tiene el lenguaje con la lectura, ya que a través de ésta adquirimos mejores herramientas para desarrollar un lenguaje más apropiado y que nos permita emitir un mensaje claro para comunicarnos.

Pero se debe tener claramente definida la lectura. La lectura no debe ser entendida como la simple repetición mecánica de una serie de palabras, oraciones o enunciados; sino en un sentido más amplio, comprendida como un acto en el que se tiene que recurrir a ciertas habilidades; como la definiría Freire (1991:107):

“[E]l acto de leer implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído”.

Esto quiere decir que la lectura implica la comprensión de un texto, pero de una manera crítica, ya que al lograrla permite a cada sujeto percibir la relación existente o no entre el texto y su contexto; y donde la “reescritura” consiste en transformar ese contexto de manera consciente.

Se puede decir que en México se tiene una comprensión errónea sobre lo que significa el acto de leer, ya que la mayor parte de la población se considera lector, por el hecho de admitir como lectura los textos escolares, anuncios publicitarios, encabezados de periódicos, revistas, recetas de cocina, historietas e incluso el chat. Es preocupante que el sector estudiantil e incluso los profesores, expresen que la lectura es fundamental tanto para el desarrollo profesional como personal; pero que de manera contradictoria asuman una posición nada congruente con sus prácticas, las cuales fueron reveladas a la hora de responder una encuesta, que tenía por finalidad conocer los hábitos de lectura de los mexicanos en tal muestra.

La Encuesta Nacional de Lectura (ENL) llevada a cabo en 2006, a cargo de CONACULTA, consistió en la aplicación de cuestionarios a una muestra de 4057 personas en toda la República Mexicana. Entre los resultados más importantes se encuentran que:

- *La mitad de los entrevistados (56.4%) reporta que lee libros, mientras que el 43.6% de los entrevistados reportan no leer libros. De éstos, menos de la tercera parte (30.4%) los ha leído en algún momento de su vida, mientras que el 12.7% dijo nunca haber leído libros. (ENL, 2006:19).*

Éste dato refleja que casi la mitad de los entrevistados no leen y es contrastante que más de la mitad de las personas que había respondido que leen respondiera a la pregunta ¿Cuál es su libro favorito? No saber (40%) y que el 14.1% no respondió.

- *El promedio de libros leídos en el año es de 2.9, con cifras superiores para los jóvenes de 18 a 22 años (4.2), los mexicanos con educación universitaria (5.1).(ENL,2006:115).*

Esto refleja la gran importancia que tiene la escuela como institución socialmente responsable de formar lectores, ya que la mayoría de los mexicanos sólo leen 2 libros en promedio al año; y que a mayor nivel educativo, el gusto y hábito por la lectura incrementa considerablemente, aunque, a la par también refleja que se lee más por obligación los libros escolares que por gusto.

- *La principal razón por la que se lee, respondida por una cuarta parte de la población (24.6%), es informarse, siguiendo los motivos escolares con 20.5%. El gusto natural por la lectura es referido por 9.2% y por diversión 6.8%; respuestas que se refieren a una dimensión de mejoría individual (crecimiento personal 8.0%, mejoría profesional 7.3%, para ser culto 3.1%) alcanzan en conjunto 18.4%. (ENL, 2006: 118)*
- *Al preguntar para qué sirve la lectura se aceptaron hasta dos respuestas por cada entrevistado. Tomando en cuenta la primera mención, tres cuartas partes asocian la lectura con aprendizaje; uno de cada 10 con ser culto (11.9%), mientras que divertirse alcanzó 5.4%. Al considerar ambas respuestas, divertirse se incrementó a 21.4%, mejorar en el trabajo a 13.6% y ser culto a 39.4%. (ENL, 2006: 83)*

A pesar de la notable importancia que la sociedad aparentemente le confiere a la lectura, con los datos antes mencionados a las preguntas ¿Principal razón de por qué se lee? y ¿Para qué sirve la lectura?, es evidente que se reconoce que se lee

para estar informado/a y en segundo lugar por obligación; mientras que la utilidad de la lectura es para obtener más aprendizaje y/o para ser culto; ambas respuestas se encuentran interrelacionadas ya que restan la relevancia de la lectura para la formación crítica de los individuos.

En contraste con los dos datos anteriormente mencionados, a la pregunta ¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee?; de cierta manera se justifica que la principal razón para no hacerlo es la falta de tiempo, mencionado por el 69% de la población entrevistada; pero aunada a esta respuesta se encuentra que al 30.4% de los entrevistados no les gusta leer y que el 19.1% prefieren otras actividades recreativas. Queda claramente demostrado que la práctica de la lectura en la muestra estudiada no se encuentra coartada por aspectos económicos, ni ideológicos; sino que de manera general no se ha desarrollado el gusto por la lectura; ni siquiera en la escuela, donde se debería encontrar la mayor inspiración por el placer de la lectura.

Debemos recordar que los datos, anteriormente mencionados y obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura 2006 corresponden de manera general a la población mexicana mayor de 12 años; ahora bien, es importante considerar específicamente, las respuestas emitidas por los jóvenes que cursan el nivel medio superior y que oscilan entre los 15 y 18 años de edad; puesto que es en este nivel en el que consideramos que los jóvenes pueden tomar conciencia de la importancia que tiene la lectura, no solo para su formación académica, sino para su formación como individuo crítico y responsable de la transformación de su propio contexto.

A continuación se mencionan los datos más relevantes, referidos a los jóvenes que cursan el nivel medio superior (ENL, 2006: 23).

- *La juventud entre los 15 y 19 años de edad lee, aproximadamente, un 32% libros escolares, 23% novelas, 22% libros de historia, 19% superación y 11% cuentos.*

En este dato se debe tener presente que la lectura de libros escolares se considera como principal respuesta, probablemente por ser obligatorias y no

como textos de lectura por placer. Y además las novelas que los jóvenes leen, con frecuencia no siempre están ligadas a los contenidos de literatura clásica, sino a los denominados bestseller “novelas de moda” por ejemplo, de vampiros.

- *A la pregunta ¿Cuáles son las principales razones por la que usted no lee?, para los jóvenes de 12 a 17 años cobran mayor importancia las razones: “prefiero otras actividades”, “no sé qué leer” y “no me gusta leer”. (ENL, 2006:44)*

Es evidente que el desinterés por la lectura no solo se centra en la juventud, sino que es una problemática generalizada a nivel nacional, pero es preocupante que por el nivel de escolaridad en que los jóvenes de este rango de edad se encuentran; en primera instancia no estén desarrollando interés por la lectura, y en segundo lugar que no sean conscientes de la importancia que tiene la lectura, no solo en un nivel académico, sino que es indispensable para toda su vida. La relevancia que tiene la lectura no radica solo en que a nivel académico; ésta influye a nivel personal y a nivel social; en primera instancia porque favorece el lenguaje, ya que la lectura permite expresarnos con precisión y claridad, pues como menciona Vargas Llosa (2000) *Hablar bien, disponer de un habla rica y diversa, encontrar la expresión adecuada para cada idea o emoción que se quiere comunicar, significa estar mejor preparado para pensar, enseñar, aprender, dialogar y, también, para fantasear, soñar, sentir y emocionarse.* La lectura desarrolla el intelecto, y permite a cada individuo, al mismo tiempo, ser creativo y crítico, *porque toda buena literatura es un cuestionamiento radical del mundo en que vivimos.*

Mario Vargas Llosa (2000), en la siguiente cita sintetiza la importancia del acto de leer, tanto a nivel personal como social:

Hay que leer los buenos libros, e incitar y enseñar a leer a los que vienen detrás —en las familias y en las aulas, en los medios y en todas las instancias de la vida común— como un quehacer imprescindible, porque él impregna y enriquece a todos los demás.

Por lo antes mencionado planteo las siguientes interrogantes:

- ❖ ¿Cuál es la didáctica que sustenta la docencia de Lengua y Literatura; así como la formación profesional de estos?
- ❖ ¿Cuál es el significado que le da el profesor a la enseñanza de Lengua y Literatura?
- ❖ ¿Cómo es el modelo didáctico es impartido por los profesores?

Para obtener respuestas a dichas preguntas me planteé por el siguiente **Objetivo general**:

Describir el significado de la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura para los docentes del Instituto de Educación Media Superior “José María Morelos y Pavón” plantel Tláhuac.

- **Objetivos particulares**

- ❖ Caracterizar el programa de estudios de la asignatura de Lengua y Literatura del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (significado ideal, en la propuesta formal).
- ❖ Significado real: Cómo conciben los docentes la Lectura y cuáles fines le asignan.
- ❖ La orientación, la enseñanza de la Lengua y Literatura desde dicha concepción.

Para poder desarrollar esta investigación, me apoyé en un importante instrumento de la investigación cualitativa, como lo es la entrevista. La importancia de este instrumento, radica en que la entrevista consiste en encuentros “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bodga en 1987: 101)

La importancia de la entrevista como lo menciona Zeldtch (1998), es realizarlas a los informantes clave, ya que estos, son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Mediante la implementación de la entrevista buscamos comprender la perspectiva que tienen los profesores que imparten la asignatura de Lengua y Literatura en el IEMS, plantel Tláhuac; es decir, me propuse conocer cómo perciben, viven y dan sentido al proceso de enseñanza específicamente en la materia de Lengua y Literatura.

Antes de concertar las entrevistas desarrollé un guión que permitió esquematizar los temas centrales sobre lo que quería que los profesores entrevistados abordaran; siempre teniendo en cuenta que éste no se podía seguir cabalmente como se encontraba estructurado; pues la recolección de información también dependería de lo que cada profesor señala como importante para él; y en lo cual se tendría que profundizar, en caso de ser relevante.

Al realizar el análisis de las cuatro entrevistas proporcionadas, propuse cada una de las categorías aportadas por los entrevistados a partir de dar seguimiento al guion de entrevista que fue elaborado, no estrictamente al pie de la letra, como se mencionó anteriormente; ya que una entrevista no consiste en un intercambio formal de preguntas y respuestas; por el contrario a partir de detectar que es lo importante para los profesores y lo que éstos estuvieron dispuestos a abordar.

Las entrevistas me permitieron conocer de qué modo se ve a sí mismo y cada entrevistado cómo percibe el mundo; cómo señalan Taylor y Bodgan (1987:114) “El sello autenticado de las entrevistas cualitativas es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”.

A partir de mi práctica como entrevistadora puedo mencionar que es una forma diferente de acercarse al objeto de estudio en cuestión, el hecho de estar directamente frente a la fuente primordial de información para el análisis le da a la investigación una esencia fresca y dinámica.

CAPÍTULO I

El Instituto de Educación Media Superior del D.F y las propuestas de organismos nacionales e internacionales en comprensión lectora.

1. La postura de competencias que orienta la Educación Media Superior en México

En territorio mexicano la Educación Media en contraste con el panorama internacional según los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) está orientada a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB) regida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) decreta lo siguiente:

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes:

- La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS).
- La implementación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta.
- Un modelo de certificación de los egresados del SNB.

A continuación se describirá específicamente sólo el apartado de la construcción e implementación de un MCC con base en competencias, ya que es uno de los puntos esenciales del presente proyecto.

Según la RIEMS el MCC permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país.

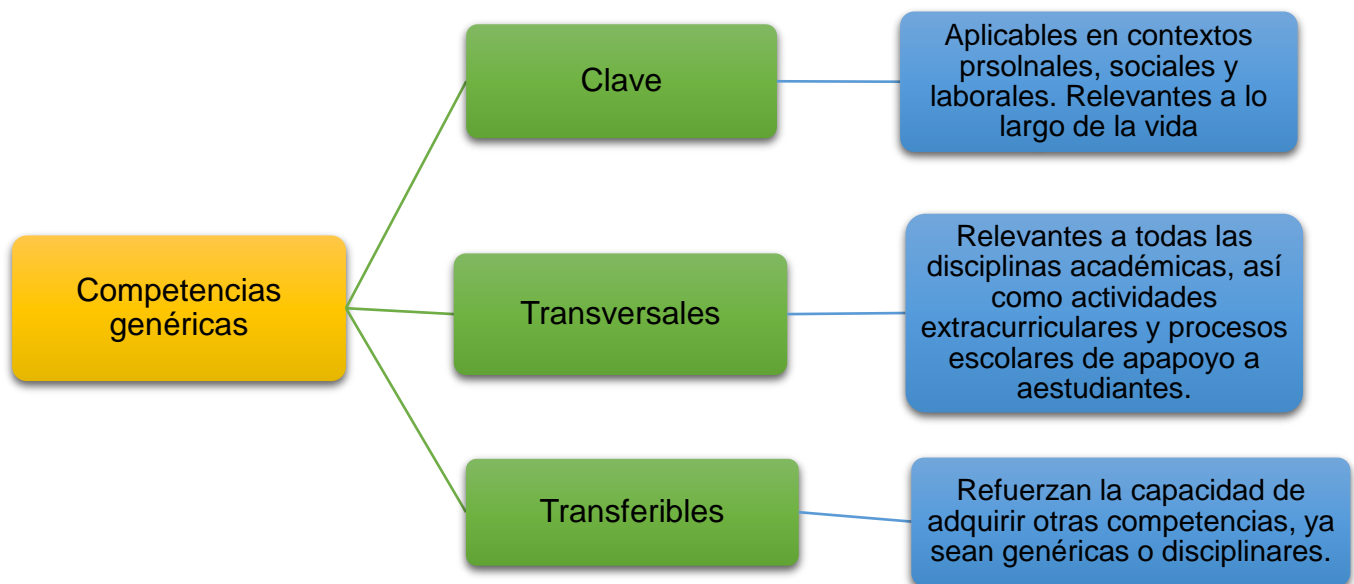
Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (SEP, 2015).

Bajo este sustento su estructura busca reordenar y enriquecer los planes de estudio existentes y adaptarlos a sus objetivos.

Al igual que la propuesta de PISA se busca hacer más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

En el siguiente diagrama se observan las competencias genéricas de una forma específica en sus tres características:



Por lo cual se puede decir que una competencia genérica es una solución de problemas a partir de métodos establecidos; por lo cual a partir de éste supuesto el SNB marca a las competencias genéricas como la construcción de un perfil de egreso.

Por otra parte las competencias disciplinares básicas “son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste (SEP, 2015).

Una competencia disciplinar básica se puede entender cómo distinguir cierto concepto en la realidad del contexto del alumno.

Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.

En complemento a las competencias genéricas y las disciplinares básicas, el MCC acomoda competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

1.1 Competencias genéricas para la Educación Media Superior de México

A continuación se describirán las once competencias que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato según La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS, 2008), cada una de ellas están organizadas en seis categorías:

Se auto determina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, es decir:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, dicho de otra manera:

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables, por ejemplo:

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, es decir:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, se refiere a que:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, por ejemplo:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, es decir:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, por ejemplo:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, es decir:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, se refiere a que:

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables, es decir:

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

1.2 El Instituto de Educación Media Superior

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, crea sus bases en la experiencia educativa de su primer plantel, el cual es la “Preparatoria Iztapalapa 1”¹.

En 1995 algunas organizaciones sociales de la Delegación Iztapalapa, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres, situada en esa misma demarcación y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores.

Mientras tanto en el año 1998, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Dirección de Asuntos Educativos, organizó de manera formal los estudios de la recién formada preparatoria de Iztapalapa. Así se generan las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa que sientan las bases de una nueva propuesta educativa.²

¹ Ermita Iztapalapa S/N Col. Santa Martha Acatitla, C.P. 09510, Del. Iztapalapa, D.F.

² Gobierno del distrito Federal. Secretaria de Desarrollo Social, Instituto de Educación Media Superior del D.F. Fundamentación del Proyecto Educativo.

Para el 2000, las autoridades del Distrito Federal deciden ampliar la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de la Ciudad, y emite un decreto para la creación del Instituto de Educación Media Superior, mismo que será el responsable de operar y administrar los planteles integrantes del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

El 30 de marzo del mismo, dicha institución forma parte del Sistema Educativo Nacional y teniendo como objeto el impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa ha sido notoriamente insuficiente.

Siendo su titular hasta el día de hoy el Dr. José de Jesús Bazán Levy.

Se construyeron 15 planteles más a lo largo de cuatro años y se incorporó al Sistema la Preparatoria Iztapalapa 1 (Fundamentación del Proyecto Educativo, 2000).

- Plantel Álvaro Obregón: "General Lázaro Cárdenas Del Río"

Av. Jalalpa norte s/n, entre Atzacán y Fortín, Col. Jalalpa El Grande, C.P. 01377 Del Álvaro Obregón.

- Plantel Azcapotzalco: "Melchor Ocampo"

Calle Rosario S/n, Esquina calle Hidalgo Col. Santa Catarina, C.P. 02500 Del Azcapotzalco

- Plantel Coyoacán: "Ricardo Flores Magón"

Calzada de Tlalpan números 3463 y 3465, esq. Av. Acoxta Col. Viejo Ejido de Santa Úrsula, C.P. 04650 Del Coyoacán

- Plantel Cuajimalpa: "Josefa Ortiz de Domínguez"

K.M. 19.8 de la Carretera Federal México - Toluca Col. El Molinito, C.P. 05310 Del Cuajimalpa

- Plantel Gustavo A. Madero 1: "Belisario Domínguez"

Av. La Corona esq. Calle Morelos S/N (Deportivo Carmen Serdán) Col. Guadalupe, C.P. 07469 Del. Gustavo A. Madero

- Plantel Gustavo A. Madero 2: "Salvador Allende"

Av. Ferrocarril Hidalgo No. 1129 Col. Constitución de la República, C.P. 07469 Del. Gustavo A. Madero

- Plantel Iztacalco: "Felipe Carrillo Puerto"

Calle Oriente 237 No. 39 Col. Agrícola Oriental, C.P. 08500 Del. Iztacalco

- Plantel Iztapalapa 1: "Iztapalapa 1"

Final Calz. Ermita Iztapalapa S/N Col. Santa Martha Acatitla, C.P. 09510 Del. Iztapalapa

- Plantel Iztapalapa 2: "Benito Juárez"

Av. Zacatlán, esq. Cempasúchil Pueblo de San Lorenzo Tezonco, C.P. 09790 Del. Iztapalapa

- Plantel Magdalena Contreras: "Ignacio Manuel Altamirano"

Av. San Jerónimo No. 2625 Col. San Bernabé Ocoatepec, C.P. 10300 Del. Magdalena Contreras

- Plantel Miguel Hidalgo: "Carmen Serdán"

Calle Ximilpa No. 88 Col. Argentina Antigua, C.P. 11270 Del. Miguel Hidalgo

- Plantel Milpa Alta: "Emiliano Zapata"

Calle Francisco I. Madero No. 154 Col. Barrio La Lupita, Pueblo de Santa Ana Tlacotenco, C. P. 12900 Del. Milpa Alta

- Plantel Tláhuac: "José María Morelos"

Canal de Chalco esquina Calle Piraña Col. Del Mar., C.P.: 13270 Del. Tláhuac

- Plantel Tlalpan 1: "Francisco J. Múgica"

Prolongación Yobain No. 197 esq. Anzar Col. Belvedere, C.P. 01420 Del. Tlalpan

- Plantel Tlalpan 2: "Otilio Montaña"

Av. Cruz Blanca 321 y Calle Margaritas Pueblo San Miguel Topilejo, C.P. 14500 Del. Tlalpan

- Plantel Xochimilco: "Fray Bernardino de Sahagún"

Carretera Xochimilco - Tulyehualco No. 9745 Col. Pueblo de Santiago Tulyehualco. C.P. 16700 Del. Xochimilco

- Plantel Venustiano Carranza: "José Revueltas"

Lázaro Pavía S/N esq. Lucas Alamán Col. Jardín Balbuena, C.P. 15970 Del. Venustiano Carranza.

Mientras tanto para el 2004, el desarrollo de la práctica educativa del sistema, permitió someter a un análisis a través de un diagnóstico pedagógico, lo que hizo posible la reorientación y el ajuste del Plan y los Programas de Estudio, así como precisión y reorientación de algunos elementos del proceso educativo, además de empezar a ubicar y formalizar una estructura académica que posibilitara la sistematización y fortalecimiento de la práctica educativa del Sistema.³

1.2.1 Características de la Educación del IEMS

La educación que se imparte es de carácter gratuito ya que según su Plan de Estudios vigente (2006) se promueve el libre examen y discusión de las ideas orientadas a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país. Enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas para superar los

³ Comentarios extraídos de la entrevista con "Gabriel García Márquez" el día 14 de abril del año 2011.

retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral).

- Ingreso

Para poder tener acceso a dicha institución el primer requisito es tener acreditada la educación secundaria, así como vivir en el Distrito Federal y su área metropolitana. Posteriormente acudir al plantel más cercano según la convocatoria publicada en la página de internet (<http://www.iems.df.gob.mx>).

Es importante mencionar que dicha convocatoria señala las fechas específicas tanto del registro como de los resultados del sorteo que se celebra para la selección de alumnos.

La mayoría de los sistemas de bachilleratos hacen figurar su ingreso a través de mecanismos de selección y exclusión, en función de los "méritos" académicos (examen único que regula la COMIPEMS⁴ o promedio obtenido en secundaria) con presumibles fines de equidad. En cambio, el ingreso de los aspirantes se realiza mediante un sorteo de números, cada año durante la primera semana del mes de agosto.

- Estancia de los estudiantes

En el Plan de Estudios (2006) se señalan seis periodos semestrales. La formación de los estudiantes responde a condiciones académicas y administrativas de mayor flexibilidad, tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el egreso mismo, lo que permite, en algunos casos, concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Aquellos que por alguna razón retrasan o interrumpen sus

⁴ Las instituciones que conforman la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) son: UNAM, IPN, CONALEP, Colegio de Bachilleres, Dirección General de Bachillerato, Dirección General Tecnológica Industrial, Dirección General Agropecuaria, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de México.

estudios (por un periodo de tiempo mayor a año y medio) tienen la posibilidad de cambiar de modalidad al Sistema de Educación a Distancia del IEMS.

- Infraestructura del IEMS

El diseño y las instalaciones de cada uno de los planteles están apegados a las necesidades que señalan el Plan de Estudios⁵, ya que su disposición espacial y física, así como su equipamiento, responden a las demandas de las distintas áreas del conocimiento.

A continuación se describirá la estructura arquitectónica del IEMS⁶ (ya que cada uno de los planteles cuenta con las mismas características):

Aulas para el aprendizaje grupal

Aula de artes plásticas

Aula de música

Aula audiovisual

Aulas digitales

Laboratorios (ciencias y computación)

Cubículo para cada uno de los profesores

Cubículos de estudio para los estudiantes

Biblioteca

Cafetería

Áreas de descanso

Auditorios

Foro al aire libre

Espacios deportivos (Canchas de futbol, básquetbol y vóleibol)

Oficinas administrativas

Áreas verdes

⁵ Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social Instituto de Educación Media superior, México, D.F, 2005.

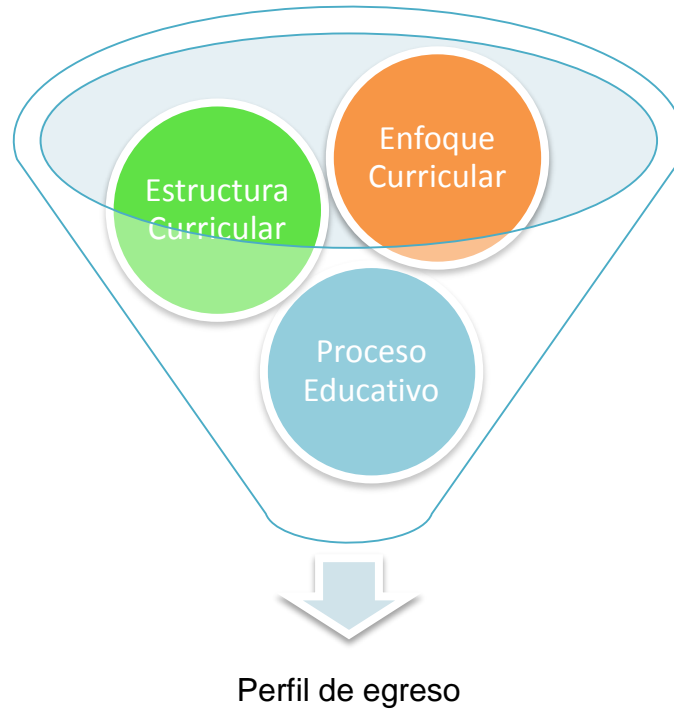
⁶ Gobierno del Distrito Federal, 2005.

Se considera espacios suficientes para que los estudiantes puedan llevar a cabo sus actividades tanto de estudio como recreativas.



1.2.2 Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo del IEMS se visualiza desde de tres perspectivas que contienen los elementos sustantivos, que favorecen a la formación de los estudiantes para que al pasar de los semestres se perfilen al egreso formulado y por consiguiente a la certificación de sus estudios (IEMS 2005).



1.2.3 Enfoque Curricular

En 2005 el IEMS marca su enfoque curricular del Proyecto Educativo establece las orientaciones de carácter filosófico, social, pedagógico y metodológico, ya que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del Modelo.

- *Orientación Filosófica*

Para el IEMS el vivir, convivir y socializar en sí es un reto y una oportunidad para construir un mundo en mejores condiciones que el actual; es también la posibilidad de concebir la idea misma de futuro.

Subraya que vivir implica el desarrollo legítimo de las potencialidades de los sujetos aún siendo habitantes de zonas marginadas, así como trascender las limitaciones que la propia condición humana impone.

Por otra parte la convivencia es mucho más que simpatizar bajo ciertos límites naturales o sociales, ya que desde esta perspectiva se legitiman las desigualdades y los privilegios existentes. Es trascender la propia indiferencia que acarrea el individualismo del mundo contemporáneo.

Para el Proyecto Educativo del IEMS en el 2005, la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, y escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos, es decir lograr un puente de comunicación eficaz para un óptimo desenvolvimiento social.

Enfatizan que uno de los rasgos predominantes de la actualidad es la ruptura del vínculo entre la vida de los sujetos, visto desde su propia cultura, y la participación colectiva.

Mencionan que tanto las fronteras de lo público y lo privado, del bien común y el personal, el arraigo y la pertenencia están en progresivo quebrantamiento, lo que sitúa a los sujetos ante un escenario en donde sus posibilidades de decisión frente a los retos, carecen de referentes que lo orienten en un marco de certeza predefinido.

Reflexionan que la realidad no es algo dado, sino que se encuentra en constante movimiento, por lo que los límites entre lo social, lo político, lo cultural y lo económico se desdibujan continuamente. Ya que ello exige a los sujetos plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, a fin de hacer distintas

lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participando en forma colectiva en la solución de estos problemas.

Hacen resaltar que a la educación se le ha sustraído cada vez más su carácter social, y se le ha concebido, primordialmente, como un elemento que debe responder a las demandas del mercado a través de la acumulación del saber. En tal sentido, hay que considerar que las acciones, los saberes y formas de organización que conlleva intervenir en la realidad deben realizarse bajo un principio de flexibilidad, que a su vez permita la reorientación de las prácticas, de las formas de pensar los problemas y redimensionar los fenómenos como también su complejidad.

Desde esta perspectiva el IEMS narra que el papel de los sujetos y de la educación adquiere una dimensión distinta. Para el sujeto, el mundo deviene como un escenario susceptible de diversas interpretaciones y por lo tanto, posible de transformación.

Por consiguiente llegan a la conclusión de que la educación impartida en el IEMS ha de estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

- *Orientación Social*

Dentro del Proyecto Educativo IEMS 2005, se visualiza al contexto actual como una disociación de las formas particulares de vida de las personas con respecto a las formas de producción económica, así como un cuestionamiento de las políticas sociales, cuya función estriba en servir de mediación entre ambas esferas para mantener el equilibrio, la justicia y la igualdad (GDF, SEDESOL, IEMSDF).

El IEMS hace notar la disociación entre la actividad económica, la cual resalta como características la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal,

con el contexto social y cultural de los sujetos, altera las formas de trabajo y los ingresos que los acompañan.

Para el Proyecto Educativo, esto sugiere que los sujetos, ante la complejidad del mundo, los alumnos deben protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal, que den cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad.

- *La orientación pedagógica del IEMS*

Dentro del Proyecto del IEMS, 2005 señala un eje de flexibilidad cuyos criterios están dirigidos a propiciar la participación de los actores involucrados.

El IEMS no cuenta con una corriente pedagógica específica ya que en su Proyecto mencionan⁷ que sus teorías de aprendizaje se inscriben en distintos momentos históricos que responden a realidades sociales específicas (IEMS, 2005).

Sin embargo, según se señala en su Plan de Estudios los procesos históricos adquieren relevancia en la medida que surge de lo cotidiano, ya que la realidad desde su perspectiva es una construcción social y cultural que parte del presente de los individuos y las colectividades.

Por consecuencia, el Proyecto difunde la recuperación más valiosa, desde su punto de vista, de la tradición educativa, la cual resaltan al hablar de los retos que exige a la educación el contexto social, cultural, ecológico, político y económico del mundo actual.

La propuesta curricular del Proyecto Educativo incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas

⁷ Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior, Acuerdo con Número SO-3/13/2006.

competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular (IEMS, 2005).

El IEMS, (2005) se sustenta en dos criterios de flexibilidad:

- a) El primero establece que al ser un Modelo para un bachillerato propedéutico, el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permita continuar su trayectoria en el nivel superior, o bien, incorporarse a una vida laboral y así puedan desarrollar proyectos básicos que ayuden en la solución de problemáticas de su comunidad.
- b) El docente se desarrolla a partir de la reflexión de sí mismo, como sujeto sobre su propia práctica para analizar lo que se tenía propuesto hacer, lo que realmente ha realizado y el resultado de ello.

Esto implica que el docente puede recrear, a partir de la experiencia acumulada, la forma en que concibe su propia disciplina, los contenidos, los mecanismos y las herramientas que utiliza para enseñar los conocimientos propuestos en el programa de estudios.

Para el IEMS, (2005) la reflexión del docente sobre su propia práctica es de suma importancia pues subraya que le brinda elementos para investigar múltiples factores y condiciones que permean su labor y facilitan el desarrollo del Proyecto Educativo.

El Proyecto Educativo impulsa la atención al estudiante pues cuenta con un carácter personalizado, este acompañamiento que se le dedica durante su trayectoria escolar, y ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado.

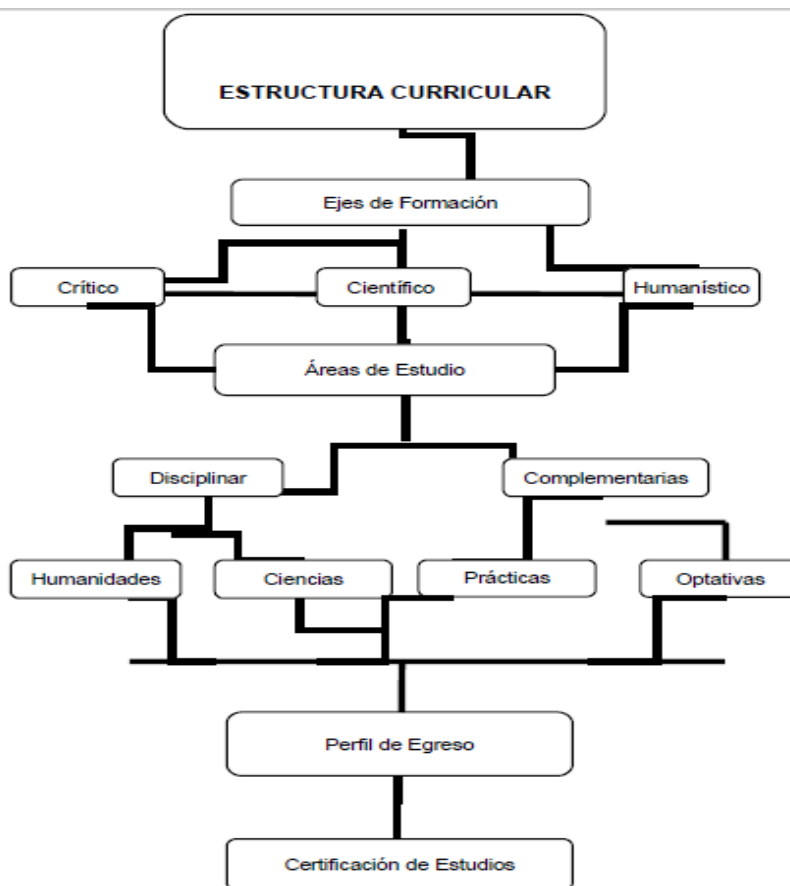
Por otra parte el papel del estudiante en el medio escolar lo sitúa como un sujeto con derecho a que se le brinde una formación académica que contemple sus legítimas aspiraciones, así como considerar sus limitaciones educativas y

personales, que se traducen en un desarrollo diferenciado de diversas habilidades, destrezas y conocimientos (IEMS, 2005).

Mientras tanto la evaluación de los aprendizajes es un elemento que cruza los procesos educativos y los espacios de trabajo académico, fortalece la atención personalizada, contribuye a la reflexión de la práctica del docente y orienta el desarrollo de los aprendizajes, es importante señalar que no existen dentro del IEMS números asignados para calificar al estudiante, solo se señala desde el proceso de aprendizaje con un cubierto o no cubierto ya que hasta el momento de certificación se le asignara dicha denominación.

1.2.4 Estructura curricular

El IEMS (2005) describe de la siguiente manera la formación de los estudiantes de una manera puntual y clara:



- Formación Crítica

Los aspectos sustantivos del Proyecto Educativo, el IEMS 2005 lo visualiza como la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, ya que este pretende desarrollarlo como una función fundamental en la actuación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto.

El IEMS (2005) describe cinco componentes principales para esta formación crítica:

- a) Actitud crítica.
- b) Dominio del campo u objeto de la crítica.
- c) Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica.
- d) Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural.
- e) Capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

- Formación Humanística

La formación humanística comprende el desarrollo de:

- a) Actitud y conocimientos axiológicos
- b) Conciencia humanística (histórica y social)
- c) Conciencia ética
- d) Disposición y capacidad de actuación moral
- e) Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas
- f) Capacidad de expresión artística
- g) Capacidad de interacción social eficaz y responsable
- h) Capacidad de expresión oral y escrita
- i) Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado (IEMSDF, 2005)

Este sistema de bachillerato desea lograr que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos socialmente cambiantes. Su Plan trata de desarrollar en ellos la actitud y capacidad para decidir autónomamente, con plena conciencia de sus

derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos.

- Formación Científica

En este Modelo el IEMS (2005) contempla cuatro elementos integrantes de la formación científica:

- a) Actitud científica
- b) Cultura científica general
- c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares
- d) Capacitación para la investigación científica

La actitud científica consiste en que desde los primeros semestres, se plantea en los estudiantes la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades). Implica para el estudiante el desarrollo de una razonable seguridad en sí mismo y la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma.

1.2.5 Ámbito Disciplinar

El ámbito disciplinar el IEMS (2005) lo conforma por dos áreas de estudio humanidades y ciencias.

- En el área de humanidades se describe como propósito central el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio.
- En el área de ciencias se plantea como el propósito principal para que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. Ya que se espera que de esta manera se favorezca la comprensión profunda y crítica de la realidad.

Es decir:

Asignatura del ámbito disciplinar	
<i>Humanidades</i>	<i>Ciencias</i>
Artes plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Química
Lengua y Literatura	Matemáticas
Música	

1.2.6 Ámbito de áreas complementarias

El ámbito de áreas complementarias está conformado por *asignaturas prácticas* y *optativas*:

- *Las asignaturas prácticas* se describen como aquellas que se orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación.
- *Las asignaturas optativas* se desprenden de las áreas de formación disciplinar. Dentro de estas se pueden visualizar una serie de campos de estudio como: salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros.

Es decir:

Asignaturas complementarias	
Prácticas	Optativas
Computación	
Inglés	
Planeación y Organización del Estudio	

- Asignaturas optativas y campos de formación

En el Plan de Estudios del IEMS (2005), se puede observar el énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestres se da en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Describen el cómo se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen.

Para el tercer y cuarto semestre, el IEMS (2005) toma como base las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. Se busca que los estudiantes realicen diversos tipos de investigación con base en documentos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos e históricos.

Además que los estudiantes identifiquen los elementos formales de una obra plástica, comprendan y que resuelvan problemas matemáticos de mayor grado de dificultad. Interpreten textos en inglés, desarrollen argumentos sobre una situación y presenten en formas diversas los trabajos de investigación.

Para los últimos dos semestres se describe la orientación de los programas hacia el desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.

Las asignaturas optativas se presentan desde un carácter más específico que en los semestres anteriores y sobre todo práctico.

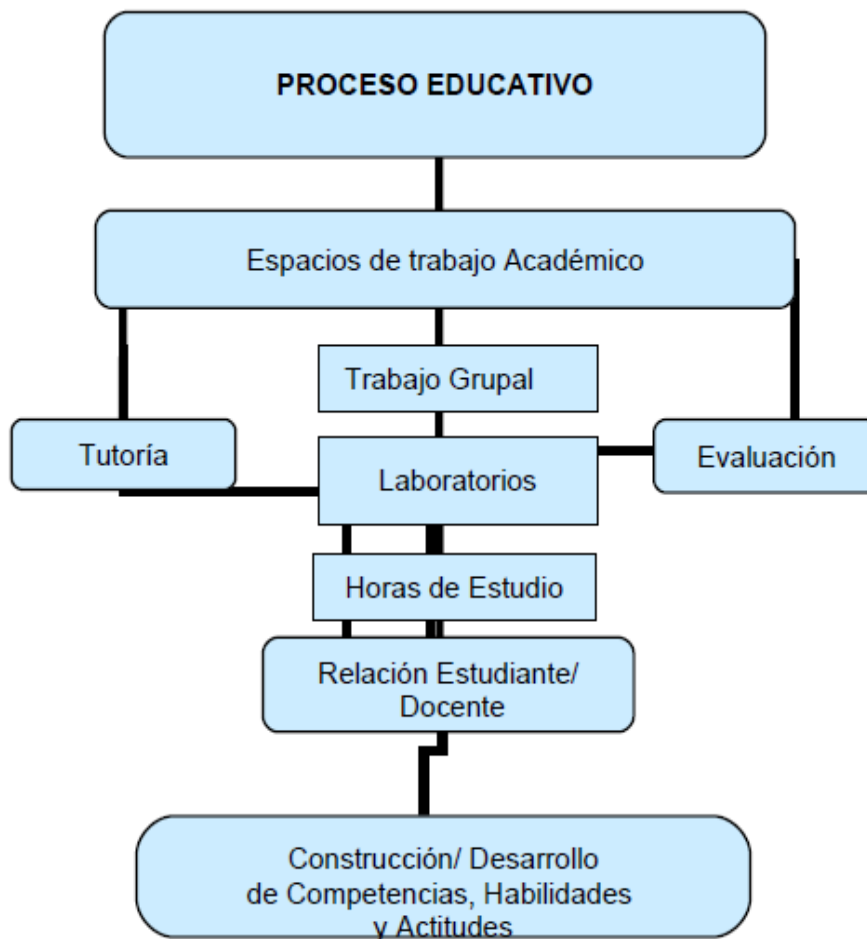
1.2. 7 Proceso Educativo

Dentro del Proceso Educativo del IEMS (2005) podemos visualizar diferentes vertientes como:

- Espacios de trabajo académico

El trabajo académico se vislumbra como el desarrollo de estudiantes y docentes-tutores a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros.

En el siguiente esquema podremos ver como se desglosa los diferentes espacios:



- Espacios para el trabajo docente

Describe al Docente-Tutor en todo momento, el responsable de su actividad docente, la cual consta de: brindar asesoría académica; dar seguimiento y acompañamiento al estudiante para identificar factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela; evaluar los

aprendizajes; trabajar de forma conjunta con los docentes-tutores de su disciplina (área de conocimiento); realizar su planeación personal y colectiva con sus iguales, y participar activamente en su propia formación y desarrollo docente (IEMS, 2005).

Partiendo de lo anterior, el docente-tutor cuenta con el espacio de la Academia, donde se reúnen semanalmente con los docentes-tutores de su misma disciplina y plantel para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, además de socializar cómo ha diseñado y empleado sus estrategia de enseñanza y de evaluación (Entrevista GGM, 2011).

Posteriormente se comenta sobre un balance de las acciones que en conjunto han emprendido y los resultados conseguidos con sus estudiantes. Y con base en ello, habrá de determinar con sus compañeros (docentes-tutores) los aspectos de la práctica docente necesarios de fortalecer.

Para el IEMS (2005), los docentes-tutores tienen a su disposición un espacio más amplio de carácter disciplinar para el intercambio de experiencias, así como espacios para el trabajo multidisciplinario.

Para realizar la evaluación de los aprendizajes, el docente-tutor cuenta con un sistema de evaluación diagnóstica que le brinda información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por sus estudiantes previamente al inicio de cada curso.

También se sirve de un sistema de registro para la evaluación formativa y compendiada que le permite documentar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias que cada estudiante logra, registrando los aspectos que tiene que fortalecer, junto con las estrategias y los trabajos que el estudiante ha de cumplir.

El IEMS (2005) puntualiza que el estudiante debe participar activa y responsablemente en sus procesos de aprendizaje en los siguientes espacios:

- Trabajo grupal

Consiste, principalmente, en sesiones de una hora u hora y media de duración, en general, en las cuales un grupo de estudiantes (máximo 25 alumnos) trabaja con un docente-tutor.

Dentro de este espacio el docente busca motivar a los estudiantes, darles guías y orientación para el estudio de los temas correspondientes, introducirlos al vocabulario, y presentar y explicar las ideas y conceptos centrales del tema que se continuará trabajando individualmente, en equipo con otros compañeros y con el apoyo de los tutores.

Los estudiantes tienen oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien los aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general.

En estas sesiones se describen cómo conciben una parte compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el trabajo del propio estudiante desempeña un papel central, apoyado con asesorías individuales. Éstas constituyen otro espacio adicional para la solución de problemas y dudas particulares, y para dar un seguimiento detallado al progreso del estudiante.

El propio docente-tutor valora las situaciones en las cuales es indispensable, para beneficio de todo el grupo, hacer explicaciones amplias y detalladas de algún tema. Para ello, hace los arreglos necesarios en el programa de trabajo añadiendo más "horas de clase", lo cual resulta factible porque tanto maestros como estudiantes disponen de tiempo para ello.

La función del docente-tutor no es la de simple transmisor de los conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje.

Según el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior, Acuerdo con Número SO-3/13/2006 estos espacios contribuyen en las sesiones grupales, como en todas las actividades y espacios de trabajo, el docente-tutor lleva puntualmente un registro de la asistencia de los estudiantes, lo cual resulta fundamental porque permite, por un lado, organizar las demás actividades de trabajo académico y, por el otro, dar cuenta de las ausencias de los estudiantes a su tutor designado para posteriormente investigar sus posibles causas.

Por consiguiente los objetivos señalados para este tipo de sesiones, no se justifica que sumen más de 12 o 14 horas a la semana.

- Laboratorios

Estos espacios contribuyen a que los estudiantes logren las competencias que constituyen lo que en este Modelo se define como formación científica, a través de tareas concretas en las cuales se busca que los estudiantes desarrollen la imaginación, la creatividad y la reflexión para construir explicaciones sobre diversos fenómenos (Acuerdo, 2006).

En el mapa curricular está incluido un número fijo de horas a la semana de trabajo en laboratorio para las asignaturas de Física, Química y Biología, su distribución horaria depende de los ritmos propios de cada grupo, pudiendo ser, que algunas semanas todas las sesiones grupales se desarrollen en el laboratorio y, en algunas otras, todas se realicen en el aula.

- Horas de estudio

Las Horas de Estudio el IEMS (2005) las concibe como un espacio de mayor flexibilidad y recreación para el aprendizaje, en donde el estudiante, de manera individual o en pequeños grupos, pone de una manera palpable la elaboración de trabajos concretos, el nivel de desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores.

También comprende, principalmente en los semestres avanzados, sesiones de discusión o seminarios en los cuales se tiene el apoyo de docentes-tutores o cuando el estudiante investiga por su cuenta.

Este estudio individual o grupal representa, aproximadamente, unas 26 horas a la semana, de manera que la carga total de trabajo para los estudiantes (sumando las horas de "clase" y las asesorías) es de 40 horas semanales. Estas 26 horas se reducen en los semestres en que están programadas otras actividades, como laboratorios o prácticas (Acuerdo, 2006).

- Tutoría

La tutoría es una actividad de suma importancia para el IEMS (2005), ya que es permanente y exclusiva a la labor del docente-tutor, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes así como de la evaluación de los aprendizajes.

La finalidad de la tutoría la describen como la búsqueda de atender las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato.

La tutoría tiene dos dimensiones:

- La Asesoría Académica
- El Seguimiento y Acompañamiento

- *La asesoría académica*

Todos los estudiantes tienen asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres, las asesorías desempeñan también otras importantes funciones como: reforzar la motivación de los estudiantes, darles todo

tipo de orientaciones necesarias para que estudien de manera efectiva, e indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas.

El seguimiento y el acompañamiento

En el IEMS (2005) cada docente-tutor tiene a su cargo 15 estudiantes que son sus tutorados durante el año escolar. El seguimiento y acompañamiento tiene un carácter diferenciado, con el fin de busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, con el fin de evitar las posibles situaciones de abandono o atraso escolar.

- Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje tiene como función apoyar el proceso educativo; y se manifiesta, esencialmente, como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante se dé cuenta qué sabe y qué ignora (IEMS, 2005).

Para el IEMS este tipo de evaluaciones es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, la formativa y la compendiada (Acuerdo 2006).

- Evaluación diagnóstica

Gracias a la evaluación diagnóstica los estudiantes brindan información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los hasta antes del inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan.

- Evaluación formativa

La evaluación formativa se presenta como un elemento estrechamente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ésta es la que da una visión completa al docente sobre el aprovechamiento del estudiante.

Su propósito es que el docente-tutor brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, en el momento de la evaluación tiene menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiere mayor relevancia comprender qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende.

- Evaluación Compendiada

Se describe desde el marco de una asignatura semestral, la evaluación, compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su función es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias.

- Relación Estudiante-Docente-Tutor

Desde el punto de vista del IEMS (2005) la tarea de formar sujetos para la vida en un sistema escolarizado de nivel medio superior, siempre trasciende los límites de lo educativo, ya que advierte una responsabilidad social irrefutable, debido a que lo que se pone en juego en el trayecto del estudiante por el bachillerato es la posibilidad que tiene de construir.

Y construir no sólo aprendizajes significativos, sino también las condiciones concretas para estructurar una identidad personal y, por consecuencia, de construir diversas perspectivas que representen un futuro viable para el estudiante dentro de su ambiente social.

- Perfil de egreso

Para describir el ideal formativo del Proyecto Educativo del IEMS (2005), se tienen que considera las siguientes características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar, en algún grado, al terminar sus estudios de bachillerato:

- Capacidad para aprender por sí mismo con constancia y compromiso a fin de lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.
- Actitud y potencial crítico que permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.
- Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.
- Competencia para participar como miembro de su comunidad, y disposición para aceptar disensos y construir consensos.
- Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.
- Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios que permitan continuar su educación.

- Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente (Acuerdo, 2006).

- Certificación de estudios

Como se detalla dentro del Plan de Estudios del IEMS (2005) una de las principales características del Modelo es la construcción de competencias por parte del estudiante. Ello describe que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se traduzca en un “saber”, en un “saber hacer”, en un “saber ser” y en un “saber convivir”, como un conjunto de competencias que se desarrollan de una manera paulatina y gradual, conforme el estudiante avanza en su trayectoria académica.

El proceso de certificación inicia con la selección de un tema, por parte del estudiante, de un Problema Eje, a través del cual representa de manera global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un solo ejercicio.

El Problema Eje se puede desarrollar en varias modalidades según el tipo de proyecto y el campo o disciplina al que pertenezca el problema que haya seleccionado. En este sentido, el estudiante tiene la libertad para realizar un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa en la computadora o una representación dramática, entre otros.

La evaluación del trabajo del Problema Eje contempla que en la estructura, contenidos y presentación se evidencien la construcción e integración de las competencias desarrolladas por el estudiante, a través de un ensayo, monografía o reporte de Investigación.

Al concluir el desarrollo del Problema Eje, se realiza una exposición oral del mismo que sirve como un elemento más de evaluación que verifica el grado de desarrollo del Perfil de Egreso logrado por el estudiante.

Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que el estudiante desarrolle el Problema Eje, son abordados en una de las asignaturas optativas, que se cursan durante el sexto semestre.

Igualmente, el estudiante cuenta con un docente-tutor de Problema Eje quien le brinda asesoría, seguimiento, acompañamiento y orientación durante el proceso de fundamentación, desarrollo y exposición del trabajo (Acuerdo, 2006).

- Modalidad a distancia

El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal también cuenta con la modalidad a distancia, ya que desde su perspectiva se tienen que agotar todos los medios y recursos para que la educación, los saberes y aprendizajes lleguen a quienes los necesiten y por consiguiente la sociedad pueda tener un cambio significativo.

Se denomina así porque combina dos formas de trabajo académico: sesiones tipo clase (típicas de los sistemas escolarizados) y el estudio independiente (que promueven los sistemas abiertos).

Por las características de operación de la modalidad, sólo se puede ofrecer una oportunidad por asignatura para recibir el apoyo de un asesor, y en períodos de sesiones tipo clase de dos a tres horas cada una. Para las asesorías, los horarios de los grupos son de las 8 a las 20 horas, pero en una jornada diaria un estudiante tendrá, como máximo, de seis a siete horas de asesoría, tanto en sesiones sabatinas como en las que se programan entre semana (una vez por grupo, de martes y viernes) o en sesiones diarias (de enero y junio) (IEMS. D.F. GOB, 2006).

- Plan de Estudios IEMS (2006):

Plan de Estudios 2006 del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	
Semestre	Asignatura
Primero	Matemáticas I Física I Lengua y Literatura I Filosofía I Planeación y Organización del Estudio I Computación I
Segundo	Matemáticas II Física II Lengua y Literatura II Filosofía II Planeación y Organización del Estudio II Computación II
Tercero	Matemáticas III Química I Lengua y Literatura III Filosofía III Historia I Artes plásticas I
Cuarto	Matemáticas IV Química II Lengua y Literatura VI Filosofía VI

	<p>Historia II</p> <p>Artes plásticas II</p> <p>Inglés I</p>
Quinto	<p>Matemáticas V</p> <p>Biología I</p> <p>Música I</p> <p>Optativa del área de Ciencias</p> <p>Optativa del área de Humanidades y Artes</p> <p>Inglés II</p>
Sexto	<p>Biología II</p> <p>Historia IV</p> <p>Inglés II</p> <p>Música II</p> <p>Optativa del área de Humanidades y Artes o Ciencias</p> <p>Problema Eje</p>

2. ¿Qué es PISA y cómo funciona?

El nombre PISA concierne a las siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*, en otras palabras al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años.

La población a evaluar es aquella que se encuentra a punto de iniciar la educación Media Superior o que está a punto de integrarse a la vida laboral.

Entre las características de dicho Programa es importante destacar que ha sido creado como un recurso para ofrecer información basta y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

La evaluación de PISA cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica.

El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (OCDE, 2015: 76).

Cabe mencionar que esta prueba ha sido aplicada desde el 2000 hasta el 2009 en 65 países, incluyendo los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015: 68).

La OCDE reúne a 30 países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado, para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales. La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a:

- Lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales.

Es importante añadir que la OCDE mantiene relaciones activas con cerca de 70 países más, con organizaciones no gubernamentales y con representantes de la sociedad civil, lo que confiere a sus actividades un alcance mundial incluyendo a México, por supuesto.

1.2 ¿Cómo evalúa PISA?

Las pruebas emitidas por PISA (2009) están descritas con las siguientes características:

- Una combinación de preguntas directas con una única respuesta correcta (preguntas que sólo admiten algunas palabras o algunas frases breves por respuesta, o que ofrecen múltiples opciones para que el alumno marque alguna o algunas).
- Segundo tipo son de evaluación más compleja y admiten respuestas parcialmente correctas.
- Además del examen los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares.

PISA propone en la mayor parte de la prueba preguntas de opción múltiple, pero en un segundo momento los reactivos son especialmente más complejos, ya que requieren del alumno la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas.

Para dicha evaluación el día de la prueba a diferentes alumnos se les entregan cuadernillos distintos. (Tal como se aplicó la prueba en 2006, había 13 cuadernillos de examen diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación) (OCDE, 2015).

1.3 México y PISA

La coordinación de la administración de PISA en México ha sido responsabilidad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación desde abril de 2003. De esta forma, el INEE, a través de la Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales (DPIE), ha sido el Centro Nacional que coordina y administra las distintas etapas de los ciclos del estudio.

El Centro Nacional debe cumplir con una serie de controles externos y estándares técnicos establecidos por PISA (OECD, 2010), con el fin de asegurar la calidad de las diferentes actividades del estudio, siendo una de ellas la administración de los instrumentos de medición en las 32 entidades. Otras actividades son la traducción y adaptación de los materiales de medición, el diseño del marco muestral de escuelas, la selección al azar de la muestra de estudiantes, la codificación de las preguntas de respuesta abierta construida y la captura de datos e integración de la base de datos.

1.4 Propuesta de PISA en comprensión lectora

Como ya se mencionó, PISA se centra en tres áreas que tradicionalmente se han considerado clave para el aprendizaje en todos los sistemas educativos: Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora.

A continuación en la siguiente tabla se describirá brevemente el área de Comprensión Lectora (INEE, 2015).

Definición	La capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y participar en la sociedad.
Proceso	<ul style="list-style-type: none">○ Acceder y recuperar○ Integrar e interpretar○ Reflexionar y evaluar
Contenido	Formatos de texto: <ul style="list-style-type: none">○ Continuo○ Discontinuo○ Mixto○ Múltiple
Situación o contexto	<ul style="list-style-type: none">○ Personal○ Educativo○ Laboral○ Público

La propuesta de PISA se basa en un enfoque dinámico de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos y habilidades son necesarios para adaptarse con éxito a

un mundo cambiante y que éstos se obtienen continuamente a lo largo de la vida. Un concepto crucial en el enfoque es el término *literacy*, que en México se ha manejado como competencia.

La competencia o *literacy* se refiere a la capacidad de los estudiantes de extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios; así como de analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo cotidiano (INEE, 2015: 89).

El enfoque de PISA ubica al alumno en un contexto en el que la globalización de la economía en las sociedades modernas del siglo XXI plantea nuevos desafíos para la educación. Este proceso mundial, aunado al amplio desarrollo de la tecnología y la información, ha dado lugar a lo que se conoce como la sociedad del conocimiento, de la información, de la comunicación o del aprendizaje.

Con este panorama, se espera que los sistemas educativos proporcionen a todos los jóvenes una educación de calidad que promueva los aprendizajes para la vida en un contexto de crecimiento exponencial de la información y el conocimiento en todos los campos.

La diversificación sin precedentes de los espacios, medios y lenguajes para la producción, la circulación y utilización de esta información y conocimiento son un reto para el camino que debe tomar la educación en estos días.

Bajo este principio, PISA sustenta que el aprendizaje no se desarrolla únicamente dentro del sistema educativo, es decir dentro de una institución, sino también se produce en otros espacios que integran la vida social, como el hogar, el juego, el trabajo, entre otros.

Por otra parte, también se puede observar que tanto PISA como el Programa de Estudios de lengua y literatura de IEMS buscan que los salones de clases se conviertan en pequeñas comunidades de lectores y escritores, que los alumnos aprendan y vivan las prácticas de las competencias correspondientes, como se aprenden y se viven en el mundo real. En su ideal, se busca que los alumnos de bachillerato en su postura social sean “consumidores” y “productores” de textos, siempre en medida de sus posibilidades y de acuerdo con sus propios intereses para que sus vidas personales y profesionales sean enriquecidas.

CAPÍTULO II.

La enseñanza de la lengua y la literatura

2.1 Competencias comunicativas

Desde muy temprana edad los seres humanos vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el hecho de saber cuándo podemos hablar o cuándo debemos callar, y también sobre qué hacer, con quién, dónde, para qué y en qué forma. Es decir, desde antes de entrar a una institución educativa que es donde más tiene un conocimiento como la gramática de nuestra lengua materna y ha ejercitado suficientes y diferentes registros lingüísticos y su pertinencia, siendo capaces de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación nuestra y la de otros.

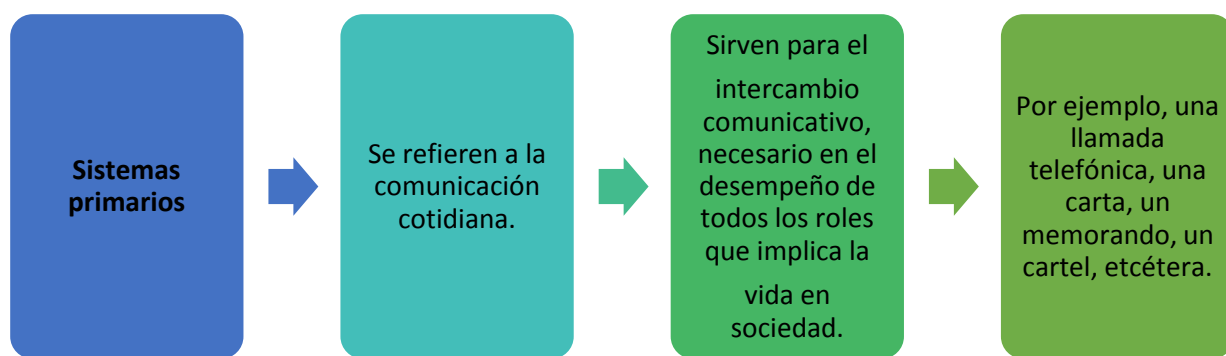
Desde este supuesto se puede decir que esta competencia involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, y con los demás sistemas de comunicación en general. Ciertamente, la adquisición de tal capacidad debe estar ligada a una experiencia social, a unas necesidades, a unas motivaciones y a una acción.

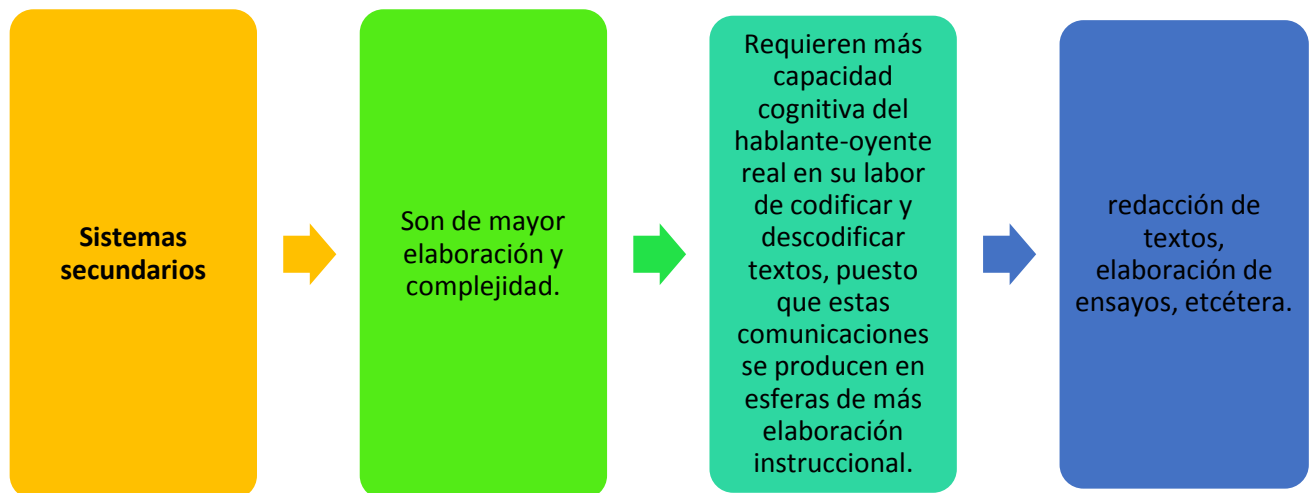
El modelo de lengua que está detrás en este concepto de competencia, implica, desde que la única función de las lenguas no es nombrar, sino que ellas también están lingüísticamente organizadas para expresar sentimientos de distintas índoles, como de alegría, tristeza, desesperación, lamento, etcétera; todos ellos están relacionados con las distintas formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos. El sentido de las lenguas humanas sólo puede llegar a ser comprendido en el ámbito natural de su uso para permitir la conversación, la interacción comunicativa, el diálogo cotidiano, la vida en sociedad y sus contextos.

Se puede decir que las lenguas dejan de ser sistemas de símbolos abstractos, ajenos a las intenciones y a las necesidades de los hablantes, y se convierten en teatros, en espacios de representación, en repertorios de códigos culturales cuyo significado se construye y se renueva de manera permanente por medio de estrategias de participación, de cooperación y de convicción. Principalmente reglas en espacios de convivencia escolar, aunado un conocimiento instruccional, que provoca un desborde comunicativo.

La competencia comunicativa demanda no sólo la habilidad para manejar una lengua o un idioma, sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

Según María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo (2013: 98), la competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios.





Por consiguiente se puede mencionar que la competencia comunicativa está presente en el ser humano desde su nacimiento, pero logra su consolidación comunicativa hasta que se encamina en cada nivel instruccional, siendo en el nivel medio superior cuando necesita un enfoque total a su contexto, encaminado a un proyecto de vida personal, laboral y cultural.

2.1.1 Competencia lingüística

Según María Stella Girón (2011: 34), la capacidad de un hablante se caracteriza por producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones.

Dicho conocimiento y el empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua:

- La lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso.
- La lengua como sistema de signos corresponde al dominio semiótico, y su función esencial es *significar*.
- La lengua en funcionamiento, en uso, corresponde al dominio semántico, y su función básica es *comunicar*.

Por ejemplo:

Dominio semiótico	Dominio semántico
La lengua como sistema de signos.	La lengua en funcionamiento.
Significar.	Comunicar.
Dominio o ámbito del signo.	Dominio o ámbito de la frase.
No se considera la relación del signo con lo denotado ni la relación de la lengua con el mundo.	Integra la sociedad y el mundo. La lengua en su función mediadora entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el mundo. Incorpora la noción de referente: el objeto nombrado por el signo.
El signo tiene un valor genérico y conceptual.	El sentido de la frase implica la referencia al contexto y a la actitud del locutor.
Es una propiedad de la lengua	Es el resultado de una actividad del locutor que pone en acción la lengua

Retomando la teoría de Girón y Vallejo estas dos modalidades de la lengua están presentes en toda actividad comunicativa de carácter lingüístico.

2.1.2 Competencia paralingüística

Carrillo (2010: 65), menciona que la capacidad de un hablante para utilizar de manera adecuada determinados signos no lingüísticos que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice dependiendo de su contexto.

En las comunicaciones orales, esta competencia se manifiesta en el empleo de los signos entonacionales, como el tono de la voz, cadencia o ritmo y énfasis en la pronunciación.

En las comunicaciones escritas, se manifiesta por medio del empleo de los signos de puntuación, de las sangrías, de los nomencladores, de la distribución general del espacio, tipos de letras, etc. Estos recursos nos permiten identificar la división de un texto escrito en capítulos, párrafos, temas y subtemas (Carrillo, 2010).

Es decir la competencia paralingüística es parte de los sistemas secundarios ya que en ella se desarrollan conocimientos instruccionales, los cuales van formando parte del alumno dentro y fuera del aula.

2.1.3 Competencia quinésica

Al igual que quinesiología, cinemática, cinematógrafo, cinema, esta palabra se genera de una raíz griega que significa movimiento, por lo tanto esta competencia se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etcétera. Estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales (Carrillo, 2010).

2.1.4 Competencia pragmática

Esta competencia parte desde la consideración de que el hablar como un qué hacer. Todos los hablantes tienen la capacidad que les permite asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. El contexto no es, desde luego, sólo el escenario físico en el que se realiza el acto comunicativo, sino también esos conocimientos que se asumen como compartidos entre los participantes. Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso lineal; por el contrario, un acto comunicativo es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el cual un hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención, y con base en esa interpretación elabora su respuesta, ya sea lingüística o no (Carrillo, 2010).

Recordemos que la pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extralingüístico. De esta manera, podemos afirmar que la pragmática parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje.

Por lo anterior esta competencia se puede definir como la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados. Según pretenda con su acto comunicativo: informar, ordenar, interrogar, impugnar, sugerir, rogar, etcétera.

2.1.5 Competencia estilística

Es el complemento indispensable de la competencia pragmática, puesto que la competencia estilística se manifiesta en esa capacidad para saber cómo decir algo, cuál es la manera más eficaz de conseguir la finalidad propuesta (Carrillo, 2010).

Las actitudes estilísticas del hablante hacia su interlocutor (como la cortesía, la amabilidad, la paciencia, el enfado, la apatía) son determinantes en la estructuración de los enunciados.

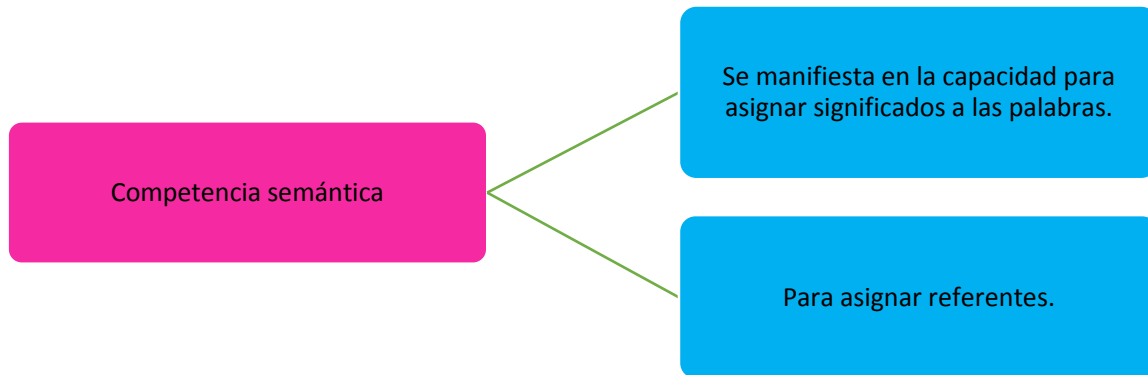
2.1.6 Competencia textual

La competencia textual se puede definir como la unión de las anteriores competencias, ya que se requieren en conjunto para llevar a cabo una comunicación textual exitosa, la cual se refiere al plasmar tu mensaje en un trozo de papel para tu interlocutor (Carrillo, 2010). De esta se desprenden dos competencias, la cognitiva y la semántica; las cuales se describirán brevemente.

- *Competencia cognitiva.* La enciclopedia cultural de cada hablante-oyente real le permite reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto. La capacidad para llevar a cabo esa labor descodificadora es precisamente la competencia cognitiva.

Ella hace posible que podamos comprender e interpretar textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, etc., pues para adelantar ese proceso debemos tener un conocimiento de las maneras específicas como dichos textos se estructuran y se formulan.

- *Competencia semántica*. Cuando le asignamos el significado adecuado a cualquier signo o establecemos su relación con un referente determinado, estamos haciendo una demostración de nuestra competencia semántica. De igual manera, cuando comprendemos el sentido de una frase o de una oración, o cuando realizamos la interpretación global de un texto. La competencia semántica se puede dividir en dos vertientes:



Con lo expuesto se puede decir que para comunicarnos de manera eficaz necesitamos conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.).

Ahora bien, con lo antes mencionado en cuanto a la comprensión lectora está directamente vinculada con las competencias antes mencionadas ya que es parte de ese proceso de comunicación fuera y dentro de ámbitos escolares, en esa construcción social del individuo y de la colectividad.

En cuanto a la literatura, se puede mencionar que los cambios sociales producidos en las sociedades postindustriales y los progresos de determinadas áreas del conocimiento han provocado un desajuste evidente entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa que en su momento se percibieron como una separación de las tradicionales justificaciones literarias.

De alguna manera la alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces, la incursión de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación (Carrillo, 2010).

Lo que ha traído como consecuencia una diversificación en la enseñanza de la lengua y literatura ya que en la mayoría de los casos los textos sólo se visualizan como informativos, careciendo de sentido e interpretación, es decir sin comprensión real dejando de lado el significado, la cultura y el lenguaje, siendo que estos no deberían de dejar de ser campos de interés central en el mundo actual.

2.1.7 Competencia proxémica

Esta competencia como menciona Carrillo Vargas Elizabeth (2010), consiste en la capacidad que tenemos los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Las distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que

varían de una cultura a otra. Los códigos proxémicos se establecen, entonces, según la cultura, las relaciones sociales, los roles, el sexo, la edad.

La competencia proxémica es esa habilidad que tenemos para crear, transformar y apropiarnos de espacios, tanto en la vida pública como privada. Ella nos permite asignarle significado al respeto o a la transgresión de esas distancias interpersonales y de los espacios codificados por los distintos grupos sociales.

2.2 Las tendencias didácticas en la enseñanza de la lengua y literatura

2.2.1 Elementos Pedagógicos

Es importante, que antes de mencionar cuáles son las tendencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura, se comience por contextualizar la teoría cognoscitiva en la que actualmente se apoya la enseñanza de la lengua y la literatura para lograr los fines educativos que persigue, y que en este caso es la postura Constructivista (Colmer, 2010). El constructivismo es la corriente cognitiva más aceptada en el ámbito psicopedagógico principalmente porque considera que:

- El conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad, sino que es una auténtica construcción del ser humano, a partir de los esquemas que ya posee en relación con el medio que le rodea.
- Prioriza el papel del alumno, como ente activo y participativo del proceso de conocimiento.
- El profesor es un ente mediático, que facilita al sujeto-alumno la construcción de su propio conocimiento.

Es trascendental recordar y tener claro que existen aportaciones de distintos autores al constructivismo, y aunque convergen en ciertos postulados; el contexto, la teoría y la aplicación suele ser un tanto diferencial.

Por un lado encontramos las aportaciones teóricas realizadas por Jean Piaget, su corriente es conocida como Constructivismo Psicogenético; en el cual postula que el sujeto construye activamente el conocimiento, a partir de lo que ya sabe e integrando la interpretación de nuevos hechos u objetos. De acuerdo a su teoría el desarrollo del pensamiento se logra a través del principio de adaptación del pensamiento a la realidad, a partir de dos operaciones mentales, la primera es la asimilación; en la que se lleva a cabo la integración de objetos, sujetos o hechos a las estructuras ya construidas, y la acomodación, en la que las experiencias se reajustan o acomodan para modificar los esquemas actuales integrando la nueva información a la información previa.

La siguiente corriente es el Constructivismo Sociocultural, desarrollado por Lev Vygotsky, en ésta plantea que el aprendiz es un co-constructor de cultura, gracias al apoyo de otros; es decir, que el aprendizaje se logra a partir de las relaciones sociales, de la interiorización de signos tanto sociales como culturales. De acuerdo con Vigotsky (2005: 84) el cambio en el desarrollo del individuo se verá relacionado con el desarrollo de la sociedad y la cultura, comprendida como un sistema de conocimientos, creencias, normas éticas y sociales; ya que es a partir de que el sujeto interactúa con otros, ya sea adultos o compañeros que le transmita alguna experiencia socio-cultural.

Una de sus aportaciones significativas, es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 2000: 259), con la que intenta explicar cómo se logra el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva), es decir, la zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre el desarrollo real o actual del sujeto (determinado por la capacidad de un individuo de resolver independientemente un problema), y el nivel de desarrollo potencial (determinado por la resolución bajo el apoyo de un adulto o compañero).

Otro teórico que realizó importantes aportaciones a la corriente constructivista, fue David Ausubel; en su teoría denominada de la asimilación, postula que el aprendizaje implica una asimilación activa de la información, donde el aprendiz la transforma y la estructura en sus esquemas previos de conocimiento, de manera significativa. Por lo que el aprendizaje significativo se logra a partir de los conocimientos previos que tiene el aprendiz, siendo este sistemático y organizado; por lo tanto el aprendizaje significativo es un proceso complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Este tipo de aprendizaje permite que el alumno presente una retención más duradera de la información; al poner de forma significativa conocimientos previos, hace posible la comprensión para incluir nuevos conocimientos; es activo y personal, ya que depende de la asimilación y significación que el alumno logre durante las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con Coll (1990), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*
- 2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.*
- 3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumnado con el saber colectivo culturalmente organizado (Díaz Barriga, 1999:13-19).*

A pesar de la existencia de las aportaciones de diversas posturas constructivistas se sitúan en encuadres teóricos distintos, coinciden en la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Para esta corriente el alumno es un sujeto activo, que construye su conocimiento por diversos medios: por experiencias que ha tenido, cuando investiga su medio físico o social, cuando lee, escucha a otros, atiende un programa de tv, en redes sociales, incluso al observar a sujetos u objetos con curiosidad y al aprender

contenidos escolares; cada uno de estos medios le permite reconstruir los saberes pre-existentes en su entorno socio-cultural.

El alumno no tiene que descubrir literalmente el conocimiento, ya que el conocimiento que se enseña en la escuela forma parte de un proceso de construcción a nivel social ya elaborado; por lo que se dice que el alumno *reconstruye* el conocimiento, pero a nivel personal lo construye.

Esta perspectiva considera que el aprendizaje se logra cuando cada estudiante tiene la capacidad de elaborar un concepto propio sobre un objeto de la realidad o tema que se pretende aprender, por lo que durante el proceso de aprendizaje se modifican los conceptos preexistentes y se desarrollan nuevas maneras de interpretar la realidad; y al lograr lo anterior, se dice que obtuvieron un aprendizaje significativo.

El perfil del profesor constructivista es visualizado por Díaz Barriga y Hernández (1999), como un mediador, entre el conocimiento y aprendizaje de sus alumnos, como un profesional centrado en la reflexión crítica de su práctica, tomando decisiones y solucionando problemas, dinámico y que promueve el aprendizaje significativo, que brinda ayuda pedagógica acorde con las necesidades, intereses y situaciones de sus alumnos.

Sin embargo el aprendizaje escolar, es un proceso complejo, ya que implica considerar la individualidad de cada estudiante, pero al mismo tiempo es una tarea colectiva. En la que participan tanto el grupo de estudiantes como el profesor.

Un factor que es importante señalar en el logro de aprendizajes significativos en la escuela, es la motivación. Debido a que la manera en que percibimos el aprendizaje, influye en el aspecto afectivo y determina nuestra disposición para aprender o no determinados contenidos. Por lo que es significativo considerar el sentido que el

alumno le atribuye a la situación de aprendizaje, ya que si hay motivación, el aprendizaje se hace más participativo, más efectivo, más entusiasta.

El planteamiento básico de la teoría constructivista, como lo menciona Carrillo, (2010) es que “el aprendizaje no depende únicamente de los contenidos, sino principalmente, de la forma como éstos son presentados al educando y de la forma como los contenidos nuevos entran en contacto con los conocimientos previos que éstos tienen”, de ahí la importante labor del profesor como mediador y facilitador para que los educandos aprehendan, en este caso los saberes literarios.

Considerando que es la enseñanza de la lengua y la literatura sobre la que versa el presente trabajo, es relevante mencionar la importancia que tiene el lenguaje para el constructivismo. Principalmente desde la postura de Vygotski (1933), quien considera al lenguaje como herramienta cultural que nos permite comunicar significados, pensar y construir significados en forma compartida; y de igual manera nos permite organizar nuestro pensamiento.

2.2.2 La literatura en el ámbito escolar

La metáfora del lector como “reparador” de significado (creada desde el enfoque metacognitivo a partir de los trabajos de Flavell (1976) y Brown (1978) identifica en el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora al lector que se pretende conseguir en los centros escolares en la actualidad. Por un lado, el tipo de lector que se desea es el que es capaz de elaborar conocimiento sobre variables personales y de la tarea lectora; y por otro, es competente en el uso de estrategias lectoras y en el control y regulación del proceso de comprensión que sigue al leer. Calero (1999) bajo este discurso señala que los profesores de la educación básica (primaria y secundaria) deben dotar al alumnos con aquellas estrategias o recursos

metacognitivos (“caja de herramientas”) que les ayuden a supervisar y controlar el significado que van construyendo, o a repararlo en el caso de que surja cualquier fallo en la comprensión lectora. Esas herramientas juegan un importante papel como procesos de pensamiento asociados al desarrollo y al control de la comprensión lectora en la educación media superior, tal como se indica en el Programa de la OCDE (2015) para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA.

A continuación se presentarán algunas de las estrategias didácticas por excelencia para la enseñanza de la lengua y literatura en el ámbito escolar según Kelley & Clausen-Grace (2007).

- a) La segmentación de la estrategia en componentes, para facilitar el sentido que tiene, y poder así secuenciar y facilitar su aprendizaje.
- b) La actividad de modelaje del profesor, mediante la estrategia de pensar en voz alta.
- c) Los materiales de apoyo, para posibilitar la comprensión y el manejo de cada componente: el mural y la plantilla individual de la estrategia.
- d) La enseñanza de la estrategia en tres fases: la primera, para descubrir a los lectores el sentido y la aplicación de los componentes de la estrategia; la segunda, para que los alumnos, en trabajo cooperativo, adquieran una experiencia práctica en el uso de dichos componentes; y la tercera, para que aprendan a autoevaluar su competencia en el manejo de dichos componentes y la estrategia globalmente.

Es necesario señalar que son muchos los alumnos que, cuando fallan en la comprensión de lo que están leyendo, no están acostumbrados, o no se les ha enseñado expresamente a detenerse para reflexionar acerca de dónde pueden estar las pistas que el propio texto les puede ofrecer para restablecer la comprensión perdida.

En muchos, esta conducta viene motivada por la falta de experiencias de aprendizaje en el uso de las estrategias adecuadas para tal fin en el aula. En consecuencia, es indispensable enseñarles a utilizar aquellas que sean más convenientes para reparar el significado perdido, tanto en el ámbito del trabajo con las palabras desconocidas del texto, como en el del contexto de las frases en el que dichas palabras están incluidas.

Desde un punto, la enseñanza de dichas estrategias conlleva el objetivo de que, mientras lee, el alumno se ejercite en:

- Saber identificar el problema de comprensión, y admitir que está confundido con alguna palabra, o una idea del texto.
- La conciencia de que debe recurrir al uso de una estrategia que ya ha aprendido, para remediar tal situación.

Es preciso construir en el aula situaciones de aprendizaje que ayuden a los alumnos a controlar la comprensión lectora que van generando así como los problemas que se puedan generar durante este proceso tales como:

- a) Determinadas palabras del texto que les resultan desconocidas.
- b) Algunas partes del texto en donde dichas palabras se encuentran frases o párrafo de difícil comprensión. Es decir, dado que una de las principales variables que explican las carencias en comprensión lectora del alumnado es el bajo nivel de vocabulario que poseen.

Las estrategias básicas para el acompañamiento del alumno son según Calero (2010):

1. Segmentar y analizar los componentes de una palabra (prefijos, sufijos o raíz) para buscar en ellos porciones del significado de las palabras desconocidas.

2. Releer el texto o continuar leyendo, para localizar aquellas pistas textuales y no textuales que nos hacen generar hipótesis del significado de palabras o frases, a partir del contexto literal de porciones del texto, en donde algunos sintagmas -nominales, verbales, adverbiales, etc.

Capítulo III. Los hallazgos de la investigación

Las entrevistas me dieron la oportunidad de ser creativa y asertiva durante la aportación de los sujetos entrevistados. De primera instancia con las preguntas base (introdutorias) tenía la intención de dar confianza al entrevistado para evitar que se sintiera presionado y diera por resultado respuestas forzadas o en el peor de los casos respuestas sin relevancia o coherencia con esta investigación, utilizando un lenguaje cordial y de respeto para crear un ambiente de confianza.

Posteriormente al abordar las preguntas que me llevarían a un análisis profundo y concreto, los sujetos entrevistados se observaron relajados y dispuestos a responder en la mayoría de los casos de una forma profunda, concreta y sobre todo coherente, para lo cual el guion de entrevista fue parte fundamental, pues dio el hilo conductor para evitar que el trabajo cayera en la dispersión.

Es importante señalar que al concertar las entrevistas, se procuró que los entrevistados estuvieran dispuestos a brindar la entrevista en un lugar cómodo y en el cual no hubiera interrupciones; pero se debe tener por anticipado que no en todos los casos fue posible; ya que los profesores eligieron como lugar de las entrevistas su cubículo. Y al ser este el lugar donde sus alumnos los encuentran cuando ellos no están en clase; tuve que hacer frente a distintas interrupciones realizadas por los alumnos, probablemente este no fue un gran obstáculo, pero era algo con lo que en primera instancia no había sido considerado y lo cual también sirvió de mucho, ya que permitía entre cada interrupción hacer ciertas observaciones; es decir, si algo no había quedado claro, y que fuera relevante, aún tenía la posibilidad de retornar, para dejarlo mejor explicado por el entrevistado.

Por otra parte las notas sobre el surgimiento de temas relevantes, de los gestos y expresiones observados en los entrevistados; fue registrado en un diario de investigación; pues como mencionan Taylor y Bodga (1987:131) *“El diario del entrevistador puede servir a varios propósitos. En primer lugar, debe contener un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista. En segundo lugar (...) el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo que se dice”*. Por lo que el diario de investigación fue considerado como una herramienta de gran ayuda para el desarrollo del trabajo, ya que permitió tener presente los objetivos de la investigación, también señaló los temas o ideas centrales; y además de recordar las expresiones no verbales de los entrevistados, para comprender mejor el significado de lo expuesto en cada entrevista.

3.2 Las entrevistas cualitativas y los informantes clave

A continuación se mostrarán los seudónimos de cada uno de los profesores que accedieron a ser entrevistados, así como su clave con la cual se podrán identificar a lo largo de nuestra investigación.

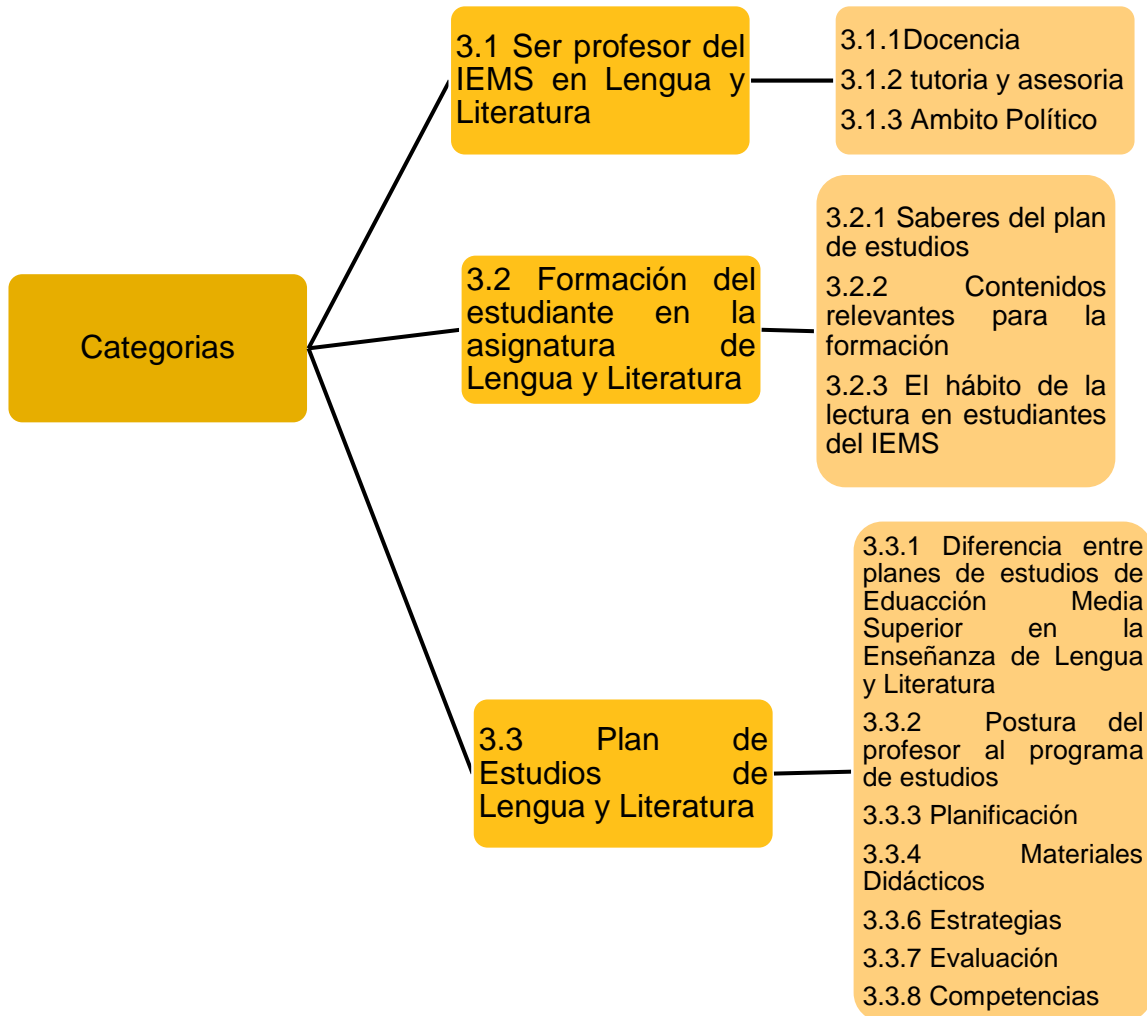
Caracterización del sujeto entrevistado

Pseudónimo del entrevistado	Clave de la entrevista	Formación académica	Experiencia Laboral
Sor Juana Inés de la Cruz	E1SJI140411	La entrevistada es Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó un Maestría sobre la educación	La Maestra tiene más de quince años de experiencia en el nivel Medio superior, cabe mencionar que solo ha laborado dentro de Instituciones públicas. Es una de

		Media Superior específicamente en el área de español. Está por obtener el grado.	las pioneras dentro del IEMS, ya que comenzó a dar clases desde la aparición de dicha Institución en el año 2001.
Mario Benedetti	E2MB140411	No proporcionó este tipo de información	No proporcionó este tipo de información
Mario Vargas Llosa	E3VLI140411	Licenciado en Literatura Dramática por la UNAM, posteriormente una maestría en la misma Institución.	El Maestro comenzó su experiencia profesional impartiendo clases en el nivel medio superior y posteriormente diez años en la Universidad del Estado de México en Toluca.
Elena Poniatowska	E4EP140411	No proporcionó este tipo de información	No proporcionó este tipo de información

3.3 Análisis del discurso docente de Lengua y Literatura

El estudio se basó específicamente en el análisis de las siguientes categorías:



Diagnóstico de los docentes entrevistados

Entrevistadores clave

1. Ser profesor de Lengua y Literatura en el IEMS

En el discurso de la entrevistada Sor Juana Inés de la Cruz señala que el ser maestro de L y L en el IEMS es:

Pues a mí me gusta muchísimo, de hecho en las otras Instituciones en las que he elaborado a mí me gusta esta Institución por el Proyecto Educativo que maneja,

La entrevistada significa que el ser maestro del IEMS representa una gran responsabilidad y compromiso en la formación del estudiante. Le da énfasis al proyecto educativo, donde resalta su buena estructuración, ya que es innovador por las asesorías, tutorías y el acercamiento en general de maestros y estudiantes, ya que este es muy escaso en otras Instituciones.

Aunque en ocasiones las labores académicas son opacadas por cuestiones políticas, teniendo gran influencia en su desenvolvimiento (E1SJI140411, 2011, pág. 3).

Por su parte Mario Benedetti especifica que:

... ser profesor significa tener siempre presente las necesidades reales del alumnado, a partir de esto considera qué tipo de estrategias, materiales y técnicas puede emplear para poder llevarlas a la práctica, ya sea en clase o en asesoría (E2MB140411, 2011, pág. 3).

En su discurso Mario Vargas Llosa señala que:

Por principio me entusiasmé cuando ingresé acá, por la modalidad que se estaba aplicando, se me hizo muy novedoso, entonces eh...eso es lo que puedo mencionar que es algo novedoso que se está aplicando acá y me siento satisfecho de haber ingresado (E3MVLL140411, 2011, pág. 2).

El entrevistado menciona que lo “novedoso” fue lo que lo impulso para integrarse al IEMS. El significado de lo que él llama “novedoso” es:

Tratar a los alumnos, el que tengan ellos posibilidades de asesoría, de tutorías, la preocupación que se tiene por ellos, la atención que se tiene hacia ellos (E3MVLL140411, 2011, pág. 2).

En la entrevista Elena Ponoiatowska se sintió confundida y se mostró reflexiva por lo cual llegó a afirmar lo siguiente:

Es una pregunta bien complicada, porque como proyecto, es un proyecto del que cualquier maestro se enamoraría; tenía todo éste sentido de educar, en un momento en que todo parece o todo nos indica que la educación ya no sirve”. (E3EP140411, 2011, pág. 2).

La entrevistada expone que se esperaba que con este proyecto educativo los profesores se comprometieran “y que *pudieran realmente incidir en la educación de una manera honesta y profesional*” E3EP140411, 2011, pág. 2).

Además afirma que su labor como maestros no siempre se puede desempeñar de manera satisfactoria, debido a ella considera que no hay un examen de admisión ya que existe contradicción en la política educativa. Concluye que:

Hay que llegar como a un punto medio donde uno pone las pautas para hacer bien su trabajo, pero sin sentirse el profesor de la película (E3EP140411, 2011, pág. 3)

A continuación se señalarán los siguientes indicadores acerca de las funciones del ser docente dentro del IEMS

1.1 Docencia

Este indicador es primordial en esta investigación, a pesar de que los entrevistados no lo mencionan detalladamente; ya que se centran en otras funciones que diferencian al IEMS de otras Instituciones.

Sor Juana Inés de la Cruz menciona las actividades que realiza un profesor del IEMS:

Tenemos una asignación de tiempo para dar clase, otra como fungir tutores de ciertos alumnos que nos son otorgados por la coordinación y tenemos un tiempo de investigación, para preparar clases, evaluar y cuestiones de juntas de cursos de profesionalización y todas esas cuestiones que se refiere con lo Institucional (E1SJI140411, 2011, pág. 2)

1.2 Tutorías y asesorías

En el discurso de Sor Juana Inés de la Cruz comenta que:

Los tutorados de los profesores en la Institución son asignados por la coordinación del plantel a partir del tercer semestre y tanto los alumnos como los profesores tienen la obligación de frecuentarse por lo menos una vez por semana en un tiempo no menor de treinta minutos, con el objetivo de que el profesor de seguimiento a la situación académica del alumno y apoyarlo en alguna cuestión.

Tenemos una asignación de tiempo para dar clase, otra para fungir como tutores (E1SJI140411, 2011, pág. 2)

En la entrevista de Mario Benedetti menciona que los profesores tienen tres formas intervenir en la formación del estudiante:

Uno es el momento de la clase, el otro es en el momento de la asesoría personalizada y la otra es al momento de la tutoría (E2MB140411, 2011, pág. 5)

En los cuales no sólo se consideran aspectos referentes al conocimiento, sino también aspectos personales y sociales que pueden influir en su desempeño académico.

Todos los profesores somos tutores este y en el caso de la tutoría se abordan aspectos eh, no estrictamente académicos de área, sino en el sentido de aquellos factores que pueden incidir positiva o negativamente en el desempeño de un estudiante mmm... yo creo que son las tres maneras más importantes de incidir en él (E2MB140411, 2011, pág. 5)

1.3 Ámbito político

Los entrevistados comentan que la política ha estado involucrada directamente en el IEMS, lo cual se vio reflejado en el momento que el plantel fuese dirigido por una persona externa:

El señor ni siquiera tenía una licenciatura estaba dirigiendo un Instituto, pero bueno por cuestiones políticas le habían prometido un puesto porque apoyaba a cierto personaje y pues tuvimos que hacer mucha presión para que lo destituyeran, y eso ha impactado (E1SJI140411, 2011, pág. 13)

Otra intervención de la política en el Instituto el cual mencionan es que:

El hecho de que estén cambiando constantemente la dirección, no permite dar una continuidad a la cuestión académica, se pueden proponer muchas cosas pero cuando finalmente las aceptan, al mes siguiente ya cambiamos de director y eso realmente tiene mucho que ver con los cambios que se dan dentro del Distrito Federal (E1SJI140411, 2011, pág. 13)

Comentan que el hecho de estar de alguna manera etiquetados por un partido político, les dificulta su crecimiento como Institución:

Finalmente somos como una bandera del PRD, o sea son ellos los que enarbolan que dan educación totalmente gratuita a gente marginada y por ejemplo tenemos el paso del tiempo encima, dando periodicosos diciendo que damos certificados express, que no tenemos reconocimiento ante la SEP, que se gasta mucho en estas escuelas y no hay suficientes egresados, constantemente estamos en la lucha contra esta política. (E1SJI140411, 2011, pág. 13)

2. Formación del estudiante

Para esta categoría de análisis la entrevistada Sor Juana Inés de la Cruz señala que:

El perfil que se busca, es un perfil con educación integral, en donde haya materias de Ciencia, Humanidades y de Arte. Que realmente tenga los conocimientos para integrarse a cualquier Institución Educativa de nivel Superior y que de alguna manera si lo utiliza como una educación terminal (E1SJI140411, 2011, pág. 4)

La profesora hace énfasis en que los estudiantes deben poseer habilidades como la comprensión lectora, la interpretación de textos, el cotejo de las fuentes de consulta, la valoración de la información. Que este conocimiento sea significativo para el aprendizaje de los estudiantes y no sólo en la asignatura, también en todas las áreas del conocimiento.

Por otra parte Mario Benedetti señala que:

El profesor tiene tres maneras de decidir en el estudiante, uno es el momento de la clase, el otro es en el momento de la asesoría personalizada y la otra es al momento de la tutoría (E2MB140411, 2011, pág. 5)

Mientras tanto para Mario Vargas Llosa es:

Por lo que he escuchado de ellos y de padres que han venido a preguntar por sus hijos, eh... se les hace novedoso también la atención que se les presta y se les hace también...he escuchado en muchas ocasiones... "fácil" dicen ellos lo que aprenden los alumnos en esta institución (E2MVLL140411, 2001, pág. 6)

En su discurso Elena Poniatowska muestra que:

Los primeros semestres son, incluso a nivel de ciencias, son nuestros semestres básicos, propedéuticos y nosotros tenemos en el curso Lengua y Literatura 1 una orientación a enseñar a leer y escribir y que termine haciendo una hoja por párrafo y de manera ordenada con algunos conectores; eso sería como lo mínimo que hay que hacer en el primer semestre (E4EP140411, 2011, pág. 3)

Resalta que los primeros semestres son cruciales en la formación del estudiante ya que es donde consolidan su escritura para los semestres posteriores, no solo en esta asignatura sino en todas las áreas del conocimiento.

Y si el estudiante puede hacer eso y empezar a leer un libro o dos libros y comentarlos entonces, está capacitado para el siguiente semestre; realmente el primero es una capacitación para la escuela, yo pienso, no siempre me toca la oportunidad de darles a los últimos semestre; porque literatura solo tienen optativa en quinto, entonces nosotros desde la mitad, desde cuarto semestre ya les dejamos de dar, quinto y sexto no están prácticamente obligados a llevar literatura (E4EP140411, 2011, pág. 4)

Para ésta categoría vamos a mencionar los siguientes indicadores:

2.1. Saberes relevantes del Plan de Estudios

La entrevistada Sor Juana Inés de la Cruz resaltó que a lo largo de la vida del IEMS han cambiado varias veces las versiones de los Planes de Estudio, siendo recientemente basados en Competencias:

Hemos cambiado varias veces de Planes de Estudio en estos últimos cambios han sido las famosas competencias que es como lo in en este momento en la educación y se ha pretendido que el caso específico de Literatura sean los básicos (E1SJI140411, 2011, pág. 4)

Los entrevistados coinciden en que específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura los saberes que se imparten son el desarrollo de habilidades lingüísticas, es decir que los alumnos egresen del IEMS sabiendo leer, comprender y escribir. Con una buena expresión oral, así como técnicas de investigación. Que sean independientes y autónomos en el aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas, que los alumnos salgan de aquí sabiendo leer y comprender, escribir, expresarse de forma oral y hacer un trabajo de investigación de manera independiente (E1SJI140411, 2011, pág. 4)

El ver la Lengua y la Literatura no como, incluso no como una de las bellas artes, sino verlo como una herramienta que el alumno necesita para desempeñarse en la vida (E2MB140411, 2011, pág. 5).

2.2. Contenidos relevantes para la formación del estudiante

Los entrevistados hicieron énfasis en los siguientes contenidos:

Sor Juana Inés de la Cruz menciona:

Yo le doy prioridad a eso a la comprensión de lectura, a la redacción, a la expresión oral y como que a veces dejo de lado a la historia de la Literatura, o sea yo creo que aunque el hecho de que la materia se llame Lengua y Literatura, pues ya de inicio está poniendo en primer lugar del uso de la Lengua y no como una cuestión teórica sino como una cuestión práctica que todos los hablantes debemos de manejar (E1SJI140411, 2011, pág. 7)

Mientras tanto Mario Benedetti comenta:

Hay un énfasis muy constante en la producción escrita de los estudiantes eeh... cosa que en otros sistemas no hay, aquí el alumno escribe, y escribe mucho; y todos sus escritos son realizados con el alumno simultáneamente con el profesor (E2MB140411, 2011, pág. 6)

Para Mario Vargas Llosa

Analizar...a redactar...sus ideas, yo creo que es lo esencial en todos los semestres, aparte de la historia de la literatura, etcétera, etcétera, pero hay un énfasis importante en la redacción (E3MVLL140411, 2011, pág. 6)

2.3 El hábito de la lectura del estudiante del IEMS

Todos los entrevistados coinciden en que:

Los alumnos leen más de lo que suponen y de lo que todos suponemos, aunque no leen exactamente lo que queremos”, pues considera que emplean la tecnología como un medio para comunicarse y al estar en contacto con ella leen, pero en realidad está es una lectura superficial (E2MB140411, 2011, pág. 7).

Es decir que ellos emplean cierta lectura en cuestiones externas a las lecturas escolares y esto lleva a la larga a una lectura fuera de un análisis crítico o profundo.

La maestra Elena Poniatowska comento que llevó a cabo su proyecto piloto, el cual comprendió en proporcionarles a los alumnos una lista de obras clasificadas de las cuales tenían que elegir una para leerla; con esto la maestra buscaba motivar a sus alumnos; ella menciona:

Pudieron dar opiniones al respecto; yo lo que quería era que estuvieran en contacto con la palabra impresa, con la formación dentro de la lectura, de “puedo leer lo que me interesa (E4EP140411, 2011, pág. 8)

3.3 Plan de Estudios de Lengua y Literatura

En la entrevista Sor Juana Inés de la Cruz resalta que:

A lo largo de la vida del IEMS han cambiado varias veces las versiones de los Planes de Estudio, siendo el más reciente basado en Competencias. Específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura los saberes que se imparten son el desarrollo de habilidades lingüísticas, es decir que los alumnos egresen del IEMS sabiendo leer, comprender y escribir. Con una buena expresión oral, así como técnicas de investigación. Que sean independientes y autónomos en el aprendizaje. (E1SJI140411, 2011, Pág. 5)

El entrevistado Benedetti destaca que:

El Plan de estudios del IEMS es innovador a diferencia de otras instituciones pues considera que *“hay un énfasis muy constante en la producción escrita de los estudiantes”*; tarea desempeñada de manera simultánea con el profesor. (E2MB140411, 2011, Pág. 6)

Por su parte Vargas Llosa expresa lo siguiente en cuanto al Plan de Estudios:

“... a mí se me hizo novedoso porque...por esta atención hacia los alumnos que se les presta, es muy importante, no es perfecto hay muchos elementos que pueden corregirse, pero sobre todo hay elementos que puede corregirse, que no dependen tanto de la

institución, elementos sociales, culturales, que ellos traen cargando y que no es fácil solucionarlos de inmediato”. (E3MVL140411, 2011, Pág. 6)

Mientras que Elena Poniatowska opina lo siguiente:

“hay algunas cosas que a mí me parecen que no tienen sustento académico, que son una ocurrencia; es una ocurrencia, por ejemplo cómo se organiza la historia”.

(E4EP140411, 2011, Pág. 11)

La entrevistada considera que si existe una diferencia notable con los planes de estudio de otras instituciones; ya que considera que en el IEMS la formación humanística es muy sólida, aunque a ciertos contenidos se dedique más tiempo o no se impartan algunas materias, por ejemplo, geografía. (E4EP140411, 2011, Pág. 12)

A continuación se enumeran y abordan los indicadores acerca del Plan de Estudios de Lengua y Literatura dentro del IEMS.

3.3.1 Diferencias entre Planes de Educación Media Superior en la Enseñanza de Lengua y Literatura

Sor Juana Inés de la Cruz expresa:

“Lo que me gusta a mí de nuestros Programas, dan apertura a lo que tú crees importante, dar prioridades y entonces te da la oportunidad de trabajar de una manera distinta con los diferentes grupos”.

Mientras que en otras Instituciones dan prioridad a los contenidos *“la cuestión teórica, la cuestión de la historia de la Literatura es lo que más pesa.*

Realmente hay muy poco tiempo el que se dedica a la elaboración de trabajos de ensayos de exposiciones o al desarrollo de habilidades”. (E1SJI140411, 2011, Pág. 9)

Por su parte Mario Benedetti dice:

Reconoce que no ha revisado a detalle ningún otro programa del mismo nivel educativo, señala que por lo poco que conoce, específicamente de la Preparatoria Nacional, algunas materias que se imparten de manera dividida en Investigación Documental, Literatura Mexicana, Literatura Universal y Lectura y Redacción; mientras que en el Programa del IEMS se encuentran englobadas en una sola materia Lengua y Literatura; *“lo cual hace que sea una materia complicada para impartir, y para aprender”*. (E2MB140411, 2011, Pág. 9)

Mientras que Vargas Llosa, aunque desconoce si existe alguna diferencia entre los Planes del IEMS con el de otras instituciones, no se mostró incomodo al expresarlo:

“No sabría especificar porque estoy alejado de otras instituciones, le menciono que estuve diez años dando clases en la universidad; entonces en cuanto a preparatoria no sé sinceramente”. (E3MVLL140411, 2011, Pág. 5)

Por su parte en la entrevista Poniatowska expresa que:

“metodológicamente es muy buen plan, porque atiende a los conocimientos previos, a irles dando herramientas para poder utilizar ese conocimiento significativamente, eso sí lo hace y eso es algo que es una bondad del sistema; pero lo que nos es bondad dentro de esos

planes es que se abstraigan un poco de cuál es la realidad nacional acerca de lo que se ve en preparatoria". (E4EP140411, 2011, Pág. 10)

Considera que en la construcción de un nuevo programa:

"hay algunas veces cosas que son ocurrencias que no corresponden a una experiencia de atender qué hay en otros niveles; o sea a mí lo que me preocupa de atender esto, son variaciones que le quieren poner al programa como de novedad y de pronto no se ajustan a cuando los chicos quieren salir a la universidad".

(E4EP140411, 2011, Pág. 10)

3.3.2 Posición del profesor frente al Programa de Estudios

Sor Juana Inés de la Cruz considera que el Programa brinda las posibilidades de mejorar más; ya que expresa lo siguiente:

"creo que estamos en un proceso de que tiene que estar cambiando constantemente".

(E1SJI140411, 2011, Pág. 10)

Considera que esto, parte de tener en cuenta el contexto de los estudiantes, y porque; argumenta:

"se van dando muchas reformas, la política, la administración mueve muchas cosas pues nosotros también tendríamos que estar a la par cambiando, pensando ¿qué sigue después de las competencias? ¿Cómo se pueden perfeccionar de alguna manera los contenidos que ya existen?", y es por ello que tiene que estar cambiando constantemente. (E1SJI140411, 2011, Pág. 10)

Para el entrevistado Benedetti el programa es muy bondadoso; ya que expresa:

“a mí me agrada el plan de estudios, porque es muy libre, es decir es muy flexible; yo sé lo que el plan de estudios espera de mí, pero no me siento atado por él, en ese sentido es un programa generoso”. (E1MB140411, 2011, Pág. 10)

Y además señala que cumple, a diferencia de cualquier otro bachillerato, con el estudio diacrónico de la literatura.

Mientras que Vargas Llosa expresa que para él es un programa agradable aunque no perfecto; principalmente por el papel central que le otorga al alumnado, pues expresa:

“Tal vez no sea perfecto, tal vez se pueden corregir algunos puntos, pero me agrada sobre todo, como le decía al principio, está enfocado mucho en cuanto al estudiante, en cuanto a que ellos desarrollen esas capacidades de análisis de los textos, y que les aporten algunos elementos en su vida diaria, en su vida práctica, en su vida futura también”.

(E3MVLL140411, 2011, Pág. 6)

Por su parte Poniatowska muestra cierto descontento en lo que respecta al programa de Estudios, ya que señala:

“pues yo veo algunas carencias, respecto al plan y algunas confusiones”.

(E4EP140411, 2011, Pág. 10)

La maestra menciona que los temas que tienen que abordar se encuentran desfasados, ya que en otras escuelas, por ejemplo en la preparatoria de la UNAM,

los temas se encuentran englobados; y en el de la IEMS no, lo cual le genera cierto conflicto para poder explicarles a sus alumnos la contextualización de los temas. (E4EP140411, 2011, Pág. 11)

De manera general la entrevistada señala:

“Mi posición es que puede mejorar, trabajo con él hay cosas que me gustan, hay otras que me parece podrían quitarse, otras que creo hacen falta, que son carencias respecto a los sistemas” (E4EP140411, 2011, Pág. 11)

3.3.3 Planificación

Sor Juana Inés de la Cruz señala que de acuerdo al Plan de Estudios vigente, en el caso de literatura no se trabaja bajo las denominadas competencias, sino es a partir de líneas de trabajo, de acuerdo al semestre, pues expresa:

“En los cuatro cursos se maneja: línea de trabajo de lectura, de redacción, expresión oral, metodología de la investigación, historia de la Literatura y producto-meta” (E1SJ140411, 2011, Pág. 5)

Elena Poniatowska menciona que para el segundo semestre en Lengua y Literatura considera como criterio del qué parte para abordar los contenidos del programa es enseñar *Historia de la Literatura*, y a partir de ahí considera como *pretexto* dejarles a los alumnos una investigación relacionada con la literatura griega; entonces aquí aborda tanto la enseñanza de la investigación como la comprensión y el desarrollo de la lectura de una corriente específica. (E4EP140411, 2011, Pág. 6-7)

3.3.4 Materiales Didácticos

Sor Juana Inés de la Cruz menciona lo siguiente sobre los materiales que utiliza:

“Mira generalmente yo utilizo mucho las fotocopias, gis, el pizarrón, para las exposiciones cartulina, papel bond, en algunos casos lo materiales audiovisuales como películas basadas en obras literarias. Presentaciones en power point algunas veces elaboradas por mí, otras por los alumnos cuando exponen y para eso necesitamos la ayuda de computadoras, de proyector, cañón”. (E1SJI140411, 2011, pág. 12)

También menciona algunas alternativas, que por razones de fuerza mayor le impidieron permanecer en el plantel de manera constante:

“por ejemplo cuando estuve embarazada, tuve mucho contacto por Internet con los chicos para poder evaluarlos y darles un seguimiento, bueno y esto me dio la oportunidad de incursionar en las famosas tics”

Finalizó subrayando que todo lo disponible dentro de la Institución se cuenta como recurso:

“ocupo lo tradicional de cajón y pero también me gusta estar cambiando y ocupo cosas como la computadora, la tele, la grabadora y los recursos que tenemos aquí en la Institución”

Respecto a este indicador, se puede señalar que los materiales didácticos mencionados por Poniatowska son en sí los libros, ya que menciona:

“no usamos antologías, por lo menos no de manera oficial, es posible que algunos compañeros si las utilicen eh, entiendo cuando las utilizan varios, muchos preferimos utilizar

obras completas, que se traducen en lectura de tres o cuatro libros completos en un semestre". (E2EP140411, 2011, Pág. 8)

3.3.5 Estrategias

Sor Juana Inés de la Cruz manifiesta que la mejor estrategia, se obtiene cuando se logra persuadir al estudiante para que se acerque a los contenidos, por ejemplo, la que ella menciona; con la cual abordo de manera integral los contenidos de la signatura:

"Era una secuencia didáctica en la que empezábamos desde cuestiones que tenían que ver con el alcoholismo, el contexto de los propios estudiantes, con la gente que padece este problema, la apreciación que ellos tenían respecto a esto, si era una enfermedad o no".

(E1SJI140411, 2011, Pág. 7-8)

Con esta estrategia la entrevistada menciona que provocó en los alumnos un acercamiento a las líneas de los contenidos, es decir, contextualizó al estudiante.

Por su parte Poniatowska, a partir de que leyó una encuesta publicada sobre la lectura en México, se interesó por implementar un *programita piloto* para conocer y comprender mejor cómo se da este proceso a nivel bachillerato. (E4EP140411, 2011, Pág. 7)

Poniatowska llevó a cabo su proyecto piloto, el cual consistió en proporcionarles a los alumnos una lista de obras clasificadas de las cuales tenían que elegir una para leerla; con esto la maestra buscaba motivar a sus alumnos; ella menciona:

“pudieron dar opiniones al respecto; yo lo que quería era que estuvieran en contacto con la palabra impresa, con la formación dentro de la lectura, de “puedo leer lo que me interesa”.
(E4EP140411, 2011, Pág. 8)

Poniatowska menciona que con su proyecto pudo darse cuenta que además de las obras formales también es necesario integrar versiones de obras adaptadas para los alumnos de los primeros semestres; pues a ella esto le ha funcionado.
(E4EP140411, 2011, Pág. 8)

También señala que para los alumnos de tercer y cuarto semestres:

“Lo que he hecho es dejar obras más completas, porque leer obras fragmentadas no funciona, necesita más la comprensión; pero que sean breves, que sean divertidas”.
(E4EP1404112011, Pág. 9)

3.3.6 Evaluación

Sor Juana Inés de la Cruz señala que la evaluación del alumno se realiza al evaluar el producto-meta realizado por cada alumno al final del semestre, en donde los profesores determinan si ellos llegaron a obtener las competencias necesarias.
(E1SJI140411, 2011, Pág. 4-5).

Además menciona que dentro del Instituto no hay calificaciones cuantitativas como tal, si no manejan los términos “cubre o no cubre una asignatura”; el alumno tiene que tener el 100% de la asignatura cubierta para poder inscribirse a la siguiente. Solo se asigna una calificación numérica para la certificación del estudiante.
(E1SJI140411, 2011, Pág. 6).

Por su parte Poniatowska expresa lo siguiente:

“Específicamente en el curso de Lengua y Literatura I lo que se espera de los alumnos es que al final del semestre redacten una hoja de manera ordenada, que sea capaz de leer y comentar un libro para que se considere capacitado para el siguiente semestre”.
(E4EP140411, 2011, Pág. 4)

3.3.7 Competencias

En el discurso de la entrevistada Sor Juana Inés de la Cruz; resalta que a lo largo de la vida del IEMS han cambiado varias veces las versiones de los Planes de Estudio, siendo el más reciente basado en Competencias. Específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura los saberes que se imparten son el desarrollo de habilidades lingüísticas, es decir que los alumnos egresen del IEMS sabiendo leer, comprender y escribir. Con una buena expresión oral, así como técnicas de investigación. Que sean independientes y autónomos en el aprendizaje.
(E1SJ1140411, 2011, Pág. 5)

Benedetti, por su parte, destaca que:

Que al darse cuenta que para los alumnos los contenidos del Programa de Estudios no siempre han sido relevantes, comenzó a *“reenfocar la materia”*, se cuestionó sobre *“qué es lo que el alumno si necesita de la materia, que es lo que la materia si le puede aportar al alumno”*; y al intercambiar puntos de vista con sus compañeros ha logrado identificar lo que sí necesita el alumno *“ser competente para leer y escribir”*. (E2MB140411, 2011, Pág. 6)

Además considera que:

La enseñanza de la Lengua y la Literatura no debe ser vista como una de las bellas artes; sino *“como una herramienta que el alumno necesita para desempeñarse en la vida”*. (E2MB140411, 2011, Pág. 5)

Mientras que Vargas Llosa señala que lo principal en el Programa de Estudios de Lengua y Literatura es el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos preparándolos para una construcción analítica de todos sus contextos tanto académico como personal; pues argumenta:

“está enfocado mucho en cuanto al estudiante, en cuanto a que ellos desarrollen esas capacidades de análisis de los textos, y que les aporten algunos elementos en su vida diaria, en su vida práctica, en su vida futura también” (E3MVLL140411, 2011, Pág. 6)

Vargas Llosa también resalta la utilidad que tienen los contenidos y por lo tanto las capacidades desarrolladas para su vida como adultos, pues señala:

“puede ser en que ellos resuelvan el examen de admisión para la universidad, pero sobre todo, sobre todo, los contenidos que yo trato de aplicar para ellos, van enfocados para ese sentido que les sean útiles en su vida diaria, en su vida a futuro como adultos” (E3MVLL140411, 2011, Pág. 5)

Teniendo en cuenta que los profesores manifiestan que de un cien por ciento de alumnos, el cincuenta logra ingresar a una institución de educación superior (siendo por excelencia la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), mientras que un treinta logra establecerse en una institución pública y el resto no logra

continuar de forma inmediata con el siguiente grado educativo, insertándose así al campo laboral.

Conclusiones

Como parte de una reflexión final puedo decir que la comprensión lectora implica procesos alternos y simultáneos que permiten al estudiante desarrollar su potencial académico, así como un carácter activo ante la sociedad, no sólo nacional sino también internacional, así como lo marca la OCDE a través de su proyecto “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (PISA), el cual busca evaluar a jóvenes bajo las competencias que reclaman la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y participar en la sociedad.

Las cuales coinciden el en Marco Curricular Común que marca la RIEMS en México pues, ambos proyectan de una manera puntual ubicando al alumno en un contexto en el que la globalización de la economía en las sociedades modernas que plantean nuevos desafíos para la educación.

Al igual que la propuesta de PISA se busca hacer más flexible y pertinente el currículo de la EMS mexicana.

Los cuatro entrevistados también concuerdan en que la formación del estudiante debe ser de una forma integral, ya que el saber leer, escribir les dará todas las herramientas necesarias para poder tener acceso a cualquier conocimiento, así como el desarrollo de una autonomía y responsabilidad para su aprendizaje incluso de esta forma está contemplada en el Plan de Estudios del IEMS, pues en caso de

ser este nivel educativo el último antes de iniciar una vida laboral, el alumno tenga desempeño óptimo en dicho campo.

Los padres de familia influyen directamente con el aprovechamiento académico del estudiante pues, gracias al modelo del IEMS los padres pueden dar un seguimiento a las actividades de sus hijos, lo cual apoya a las funciones docentes y la Institución.

Por otra parte los profesores consideran que una de las cosas favorables que tienen los docentes del IEMS es que se involucran directamente con el Programa de Estudios, pues tiene la apertura necesaria para opinar e intervenir en diferentes procesos y esto ayuda a la planeación y desarrollo de las clases, así como a una óptima evaluación del alumno. Ya que se familiarizan directamente con el Plan de Estudios y no es algo totalmente impuesto.

El hábito de la lectura dentro del IEMS no es nulo, sino que los estudiantes en la actualidad tiene una gran cantidad de distractores que desvían la atención de las “buenas” lecturas indicadas por el profesorado, dando lugar a otro tipo de lecturas que no dan los resultados óptimos en el desarrollo de las habilidades que se buscan para los egresados, por otra parte el docente se muestra propositivo y entusiasta; ya que en algunos de los casos han innovado algún proyecto que sirva para impulsar el aprendizaje significativo de sus alumnos, por ejemplo Mario Benedetti llevó a cabo un programa de lectura, el cual tiene como propósito elevar el interés de la calidad de la lectura.

Los docentes entrevistados en su discurso plantean que el Plan de estudios de Lengua y Literatura es novedoso en tanto que la atención se centra en las necesidades del alumnado; este plan está diseñado bajo el enfoque de competencias y argumentan que en Lengua y Literatura los alumnos tienen que

desarrollar habilidades lingüísticas como la lectura, escritura y la comprensión; además de que se pone especial atención en la producción escrita de los alumnos.

Coinciden además en que el programa de la Lengua y la Literatura del IEMS a diferencia de otras instituciones de nivel medio superior no sólo se centra en los contenidos; sino que además dan prioridad al desarrollo de habilidades que les permitan obtener un aprendizaje significativo.

Respecto a la posición que tienen los profesores frente al programa de estudio los cuatro entrevistados mencionan, que aunque no es un programa perfecto; si es un programa flexible que les permite realizar las modificaciones necesarias para impartir su asignatura, de acuerdo a las necesidades del grupo que atienden; por lo que convergen en que debe estar en constante cambio y mejorar.

Las entrevistadas mencionan que los materiales didácticos por excelencia son los libros, y para lograr el acercamiento por parte de los alumnos a la lectura han tenido que implementar estrategias, en las que consideran principalmente sus gustos e intereses.

En cuanto a la evaluación, las entrevistadas mencionan que los profesores a partir de la redacción de un trabajo final en cada semestre (producto-meta) ellos determinan si adquirieron las capacidades necesarias para pasar al siguiente semestre; los profesores determinan si “cubre o no cubre la asignatura”, no asignan una calificación numérica; sino hasta el final de su bachillerato.

Por otra parte, en cuanto al indicador *Competencia*, los entrevistados expresan que el programa de Lengua y Literatura tiene como prioridad que los contenidos les permitan a los alumnos adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades que les

sean de gran utilidad para su vida; por lo que pretenden lograr que los alumnos sean competentes en la lectura y la escritura, lo cual apunta directamente a un enfoque constructivista, ya que no solo durante su vida académica sino en todo su entorno y a lo largo de su vida el alumno se desarrolla como lector conformando así un modo de pensar.

Se modela su pensamiento como lector, sus creencias y sus expectativas concretas sobre lo que es leer y la lectura en sí como tarea, no sólo de la experiencia del placer de leer, sino también y más importante, de su capacidad de reflexión sobre lo que lee y también de su capacidad de construir un significado cooperativo con sus compañeros en el aula y como ciudadano.

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. La lectura, como se ha mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras. Es dar sentido, coherencia, interpretación, razón pero sobre todo utilidad en diferentes ámbitos de nuestra vida.

Falta de comprensión de lo que son las competencias comunicativas, se centran en conocimientos y habilidades y marginan las actitudes (salvo una maestra).

Aunque puede inferirse alguna coincidencia con el constructivismo, no hacen patente en su discurso la preocupación por que el alumno construya, sino porque se apropie, aprenda, etc.

La literatura se convierte en una herramienta, ponderan lo cognitivo, pero lo afectivo que también está presente en la competencia no lo consideran.

Si bien, tanto el IEMS como PISA coinciden en que dentro del marco curricular de la propuesta educativa del nivel medio superior en México, se tiene claro el para qué y qué enseñar; a partir del perfil de egreso y de las competencias desarrolladas anteriormente en conjunto de los contenidos y objetivos de la asignatura de lengua y literatura.

Por otra parte, una de las bondades del IEMS es que para una formación planeada no basta con hacerla patente en un proyecto educativo o plasmarla en un plan de estudios, tampoco es un proceso innato al cual llegue al estudiante a partir de transitar por diferentes ciclos o niveles escolares de un sistema educativo, resultado de prácticas educativas concretas con un programa de estudio definido. Los docentes de dicha institución buscan generar en el estudiante la disposición para leer y escribir textos que reflejen sus propias vivencias, al tiempo que se construye una serie de conocimientos introductorios de lengua, literatura e investigación documental.

Desde esta perspectiva el pedagogo tiene mucha incursión, ya que su desempeño profesional en los procesos de aprendizaje educativos matiza constantemente la brecha entre el contexto, la sociedad y la realidad educativa y no solo se centra en la enseñanza para transmitir el bagaje de conocimientos adquiridos para que el discente los asimile adecuadamente. El pedagogo es un profesionalista dedicado a estudiar e investigar todos los elementos de la educación, sean dentro de un nivel problemático o sin él.

Lista de referencias

Ausbel, Novak y Henesian. (1983). ***Psicología educativa: un punto de vista cognitivo***. Trillas, México.

Díaz Barriga, F., Hernández R. G. (2002). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista***. MC Graw Hill. México.

Calero Guisado, Andrés (2012). ***Didáctica, Lengua y Literatura***. Londres. Instituto Cabaña Blanch.

Carrillo Vargas, Elizabeth. ***La competencia comunicativa***. México. Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de Chihuahua.

Colmer, Teresa (2010). ***El aprendizaje de la comprensión lectora*** (segunda ed.) Venezuela. Paidós.

Encuesta Nacional de Lectura. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Consultada el 26 de Septiembre de 2011). México. 2006. En http://www.sic.gob.mx/publicaciones_sic.php

Freire, Paulo (1991). ***La importancia de leer y el proceso de liberación*** (octava ed). México. Siglo XXI editores.

IEMS (2005). ***Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal: Planes y Programas de Estudio***. México. Programa de Lengua y Literatura.

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (2006). ***Fundamentación del Proyecto Educativo***. México. Gobierno del Distrito Federal, Secretaría del Desarrollo Social.

Perraudou, Michel. ***“Piaget constructor de un sistema”*** en: Piaget Hoy. FCE, México. Pp. 38 – 45.

Piaget, Jean. (2005). **Inteligencia y afectividad**. AIQUE, Buenos Aires. Pp. 81.

Taylor Samuel, James (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona. Paidós.

Vargas Llosa, Mario. (2000). **Un mundo sin novelas: Revista Letras Libres**, año 11, número 22. En <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/un-mundo-sin-novelas> [Consultada el 27 de Septiembre de 2011].

Valles. S. Miguel (2007). **Entrevistas cualitativas**. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vygotsky, S. (2000). **Pensamiento y Lenguaje**. Quinto Sol. México. Pp.43.

Referencias periódicas

Lectura y vida. La enseñanza de la Literatura como construcción del sentido. Número 4. Barcelona. Diciembre 2001. Pp 9-19.

Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. Número 7. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991, pp. 9-13.

Fuentes electrónicas.

1. <http://www.oecd.org/pisa> | Consultado: 07-05-2015
2. <http://publicaciones.inee.edu.mx> | Consultado: 07-05-2015
3. <http://www.reformaintegraldelaeducaci?nmediasuperior.sep.gob.mx> | Consultado: 01/05/2015
4. <http://www.iems.df.gob.mx> | Consultado: 10-01-2011

