



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

"ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR LA
ADQUISICION DE HABILIDADES DE EXPRESION ESCRITA,
EN SECUNDARIA (ASIGNATURA DE ESPAÑOL:
INSTITUTO CIUDAD CUMBRES)".

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
COMUNICACION EN EL AULA
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
GUADALUPE VIRIDIANA NASSAR GONZALEZ**

ASESOR: M.C. FRANCISCO JAVIER AVILA GUZMAN



AGOSTO 2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

A mis padres, por ser mi guía
y apoyo incondicional a lo largo
de mi vida y ahora en mi
realización profesional.

A mis hijos Said y Viri,
por ser mi fuente de
inspiración y por ser la
mayor bendición que Dios
me ha dado.

A mi esposo Said, por su amor
que hizo posible ver realizado
este sueño.

A mis familiares y amigos,
que de una u otra forma
estuvieron conmigo en la
realización de este
proyecto.

I N D I C E

	Págs.
INTRODUCCIÓN	I
I MARCO CONTEXTUAL	
1.1 La educación secundaria en México	
1.1.1 Antecedentes históricos de la Educación Secundaria en México.	1
1.1.2 Características de la Educación Secundaria actual.	16
1.1.3 Propósitos de la Educación Secundaria.	18
1.1.4 Plan y programa de estudio de la asignatura de Español.	20
1.1.5 El enfoque comunicativo funcional de la lengua.	31
1.2 Instituto Ciudad Cumbres	
1.2.1 Características de la Institución.	35
1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la asignatura de Español.	
1.3.1 Dificultades de enseñanza-aprendizaje.	38
II MARCO TEÓRICO	
2.1 El constructivismo y su importancia en la enseñanza de la lengua escrita	
2.1.1 El paradigma constructivista.	41
2.1.1.1 Proceso enseñanza-aprendizaje.	48
2.1.1.2 Relación maestro-alumno.	58
2.1.2 Aprendizaje significativo.	65
2.1.3 Características de la lengua escrita.	72
2.1.3.1 Modelo cognitivo del proceso de composición del texto escrito.	80
2.2 Estrategias de enseñanza	
2.2.1 Concepto de estrategia.	91
2.2.2 Estrategias de enseñanza.	93

2.3 Proceso de comunicación en el aula	
2.3.1 Concepto de comunicación.....	96
2.3.2 Comunicación Educativa.....	102
2.3.3 La comunicación en el aula.....	106

III DIAGNÓSTICO

3.1 Instrumento.....	111
3.2 Aplicación.....	113
3.3 Presentación de datos.....	114
3.4 Interpretación de datos.....	119

IV PROPUESTA PEDAGÓGICA:

Curso para docentes: "Estrategias de enseñanza para la composición de textos, según los modelos cognitivos"

4.1 Fundamentación.....	123
4.2 Contenidos del curso.....	128
4.3 Bibliografía básica del curso.....	144

CONCLUSIONES	145
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	148
---------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El proceso de composición de textos implica el despertar de una serie de acciones físicas y cognitivas. Cuando empecé a escribir este texto, tuve que enfrentarme a la terrible situación de estar frente a una hoja en blanco, lo que me producía, en algunos momentos cierto rechazo a iniciar; en otros, veía la hoja esperando encontrar en ella las palabras o frases para comenzar a escribir. Así desarrollé un plan de escritura, en donde tuve que hacer elecciones sobre qué decir, a quién se lo iba a decir, y sobre cómo organizar el contenido. Estas elecciones iniciales guiaron otras decisiones sobre cómo traducir mi plan en palabras escritas. Tuve que pensar en que palabras emplear, para que realmente se entendiera lo que iba escribiendo. Después en la medida que escribía y leía lo que aparecía en cada página, tuve que revisar mi plan varias veces; así tuve que repensar y redefinir mi problema durante el proceso de escritura. Después de muchos momentos de planeación, escritura y redefinición, llegué a lo que consideré que era una buena solución a mi problema de escritura.

De la misma manera como me tuve que enfrentar a resolver mi problema de escritura, mis alumnos de secundaria se encuentran en el camino para hacerlo; ya que por una parte, tienen ciertas dificultades en cuanto a la ortografía, la gramática y en la coherencia de sus escritos, etc.; y por otra parte, no le han encontrado sentido al escribir, les es difícil expresar por escrito sus ideas, pensamientos, sentimientos y los contenidos aprendidos. Lo anterior, al parecer, es el resultado de ciertas creencias sobre la escritura y sobre cómo enseñarla. Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura se ha centrado en el producto de ésta, aspecto que en el Instituto Ciudad Cumbres (lugar donde se realiza la investigación), resulta de suma importancia, en lugar de atender a su proceso de realización.

Para encontrar la respuesta a esta problemática, me di a la tarea de buscar un marco de referencia que pudiera concebir a la expresión escrita como un proceso, y encontré las aportaciones que hace el *constructivismo* al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la concepción de enseñanza, es vista como una ayuda ajustada, que se apoya en procedimientos flexibles y accesibles, es decir, de estrategias de enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo (el cual parte de los conocimientos previos de los alumnos y permite la

comprensión y aplicación de lo aprendido en situaciones reales). Por su parte, el aprendizaje será la construcción del conocimiento que el mismo alumno realice. De esta manera, y desde este marco de referencia, la enseñanza ya no será la mera transmisión de conocimientos y el aprendizaje la recepción de éstos.

Por lo tanto, vista la expresión escrita como proceso y no como producto, surgen dos aspectos a considerar. Por un lado, que es una *habilidad comunicativa* que tienen que ir optimizando los alumnos, puesto que el texto que se realice tenderá a considerar a la audiencia que posteriormente lea el escrito y no como el producto de lo que otros ya escribieron; y por el otro, que la *comunicación* que se genere en el aula, será bidireccional, tomando diferentes elementos de índole social e individual, con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones, con base en reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional.

A través de la práctica profesional tuve un acercamiento a la problemática de la expresión escrita que se presenta en la secundaria del Instituto Ciudad Cumbres; realicé un diagnóstico sobre la importancia que cada asignatura destina al uso de esta habilidad, a través de una serie de instrumentos. Por un lado, el observar los escritos elaborados por los alumnos; y por otro, por medio de una encuesta realizada a los docentes, la cual nos brinda la posibilidad de establecer una conversación abierta e informal, en donde los maestros pudieron externar sus opiniones de una forma libre sin ser restringidos a un cuestionario.

Los resultados arrojados demostraron que los maestros tampoco tienen la necesidad de escribir, por lo que no lo hacen con frecuencia; sin embargo, mostraron su preocupación porque los alumnos escriban. Por lo tanto, surge la pregunta que fundamenta la propuesta: ¿cómo enseñar la composición de textos si los maestros no componen textos?

Con base a lo anterior, se hace necesario proponer un *Curso para docentes* que les brinde un espacio de reflexión sobre las nuevas propuestas pedagógicas en torno a la composición de textos; una estrategia cognoscitiva, que se preocupe por el proceso y no por el producto, que brinde la ayuda ajustada a los alumnos, de tal

manera que a través de la planificación, la redacción y la revisión, los alumnos puedan con el paso del tiempo y su práctica, llegar a ser unos escritores expertos.

Lo anterior, será posible en la medida que los maestros vivan y experimenten el proceso de composición de textos, para que de esta manera puedan enseñar a los alumnos lo importante y valioso que es expresarse por escrito.

Recordemos que como docentes no podemos enseñar lo que desconocemos; tenemos que darnos la oportunidad de conocer nuevas estrategias que nos permitan guiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, no cerrarnos a la posibilidad de seguir aprendiendo para poder enseñar.

1.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

1.1.1 Antecedentes históricos de la Educación Secundaria en México

De acuerdo a las ideas defendidas por Carranza acerca de la autonomía municipal, en la Constitución de 1917 se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pues contraría a la aspiración de democratizar la administración educativa, sólo abarcaba al Distrito Federal y los territorios federales.

A pesar de las buenas intenciones, los municipios fueron incapaces de afrontar la problemática educativa y ya para 1919, la educación pública resentía gravemente la falta de una adecuada organización.

Con la llegada de Adolfo de la Huerta al poder, se iniciaron los cambios para poner remedio a esta situación.

Para cumplir con la democratización de la administración educativa, y con los postulados del Artículo Tercero Constitucional, era necesaria una acción a nivel nacional, pues no bastaba con sólo declarar la educación gratuita, laica y obligatoria, sino se necesitaba tomar medidas para realizarla.

El proyecto de crear una Secretaría de Educación Pública Federal, requería de una reforma constitucional, mientras esto ocurría, asume la rectoría de la Universidad Nacional, el Licenciado José Vasconcelos Calderón, quien se había revelado como uno de los más firmes partidarios de dar a la educación carácter federal.

Como rector de la Universidad y titular del Departamento Universitario, el Lic. Vasconcelos inició la formulación práctica del proyecto, emprendiendo diversas medidas con el objeto de reunir a los distintos niveles educativos, depuró las direcciones de los planteles, inició el reparto de desayunos escolares y llevó a cabo su idea fundamental, que la Secretaría de Educación tuviera una estructura departamental.

Los tres departamentos fundamentales fueron:

- El Departamento Escolar en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde jardín de infancia, hasta la Universidad.

- El Departamento de Bibliotecas, con el objeto de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles.
- El Departamento de Bellas Artes para coordinar las actividades artísticas complementarias a la educación .

Más adelante se crearon otros departamentos para combatir problemas específicos, tales como la educación indígena, las campañas de alfabetización, etc.

Vasconcelos asumió las tareas educativas desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social. Con estas ideas, se creó la Secretaría de Educación Pública el 25 de septiembre de 1921 y el 12 de octubre del mismo año, el Lic. Vasconcelos asume la titularidad de la naciente Secretaría.

Al crearse la SEP, se suscitó un conflicto entre ésta y las escuelas municipales, ya que éstas se hallaban en un lamentable estado: los edificios no contaban con las condiciones adecuadas, los grupos eran numerosos, no había suficiente mobiliario. Por otro lado, no habían señales de progreso en la metodología pedagógica de las escuelas municipales, los maestros se limitaban a continuar enseñando como aprendieron a hacerlo antes de la Revolución, los programas no se repartían mensualmente y en algunas escuelas se ignoraban cuáles programas estaban vigentes. También se descubrió que en las escuelas municipales la función principal la tenía el maestro y los niños eran un ente receptivo, paciente. El conflicto concluyó cuando las escuelas municipales pasaron , por las razones antes mencionadas, a depender de la SEP.*

Una vez que la Sep quedó organizada, Vasconcelos empezó a revisar el funcionamiento de cada una de las direcciones:

- a) Programa de Primaria.- Ofrecía al niño oportunidades para continuar esa educación a que estaba sujeto fuera de la escuela. La primaria proporcionaría al niño los instrumentos básicos para vivir en una sociedad civilizada: leer, escribir y contar, para expresar su propio pensamiento y no el del maestro o libro.
- b) Escuelas normales.- En diciembre de 1923 Vasconcelos establecía que en la escuela normal para maestros habría dos ciclos de estudios: el primero

* Informe que redactó Gregorio Torres Quintero sobre escuelas municipales de la Ciudad de México en 1921.

abarcaría la educación secundaria igual a la que se impartiría en la ENP (Escuela Nacional Preparatoria) con el fin de ampliar y perfeccionar la educación primaria; el segundo lo formarían las materias profesionales para la carrera de educación primaria.

- c) Escuela Técnica.- Se crearon con la finalidad de preparar a técnicos de diferentes áreas: ferrocarriles, industria textil, artes gráficas, comercio, taquimecanografía, fábricas, etc.
- d) Escuela Nacional Preparatoria.- Su plan serviría para preparar adecuadamente a los estudiantes, después de la primaria superior y contribuir a su desarrollo físico y moral, así como vincular las actividades científicas y sociales. También daría la preparación profesional para el estudio de las carreras universitarias y se desarrollaría en uno o dos años. Sin embargo, el plan de estudios tuvo varias reformas que ocasionaron severos problemas.

LA CREACION DE LA SECUNDARIA

A mitad de 1923, el doctor Bernardo Gastélum, subsecretario de Educación Pública, propuso al Consejo Universitario una reorganización de los estudios preparatorianos con una clara distinción de la enseñanza secundaria, como ampliación de la primaria, con los siguientes propósitos: 1) realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; 2) vigorizar en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás, 3) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y 4) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla.

Es importante mencionar que la secundaria fue creada por la ley, el 04 de octubre 1915 en Veracruz, aunque no tenía objetivos tan nítidos como los presentados por Gastélum.

En agosto y diciembre de 1928, dos decretos presidenciales consolidaron la organización de la educación secundaria, considerándola como una ampliación de la primaria, constituía una especie de puente entre las primarias y las escuelas propiamente universitarias; no sería obligatoria; con propósitos bien definidos y con enseñanzas sobre los medios de comunicación; naturaleza física, química y biológica; cuantificación de fenómenos, vida social y actividades: Era una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura. Estos estudios duraban tres años . Tales características hicieron necesaria la creación de un Departamento de Enseñanza Secundaria.

Los objetivos de la enseñanza secundaria de aquella época eran: preparar al individuo como futuro ciudadano; miembro cooperador de la sociedad; trabajador en la producción y distribución de riquezas, y disponerlo también para las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre). La escuela debía preocuparse de los aspectos de salud, el dominio de procesos fundamentales, la

preparación de los individuos como miembros dignos de la familia y de la sociedad (deberes de la ciudadanía), la determinación de la vocación, el uso adecuado del tiempo libre y la formación del carácter ético.

El plan de estudios era el siguiente:

Primer año.- Aritmética, castellano, botánica, geografía física, inglés o francés, dibujo constructivo, modelado, orfeón, oficio, juegos y deportes.

Segundo año.-Álgebra y geometría plana, física con laboratorio, zoología, geografía universal y de México, castellano, inglés o francés, dibujo de imitación orfeón, juegos y deportes.

Tercer año.- Geometría en el espacio y trigonometría, química con laboratorio, anatomía, fisiología e higiene; historia de México, civismo literatura castellana, orfeón, juegos y deportes.¹

Junto con el plan de estudios, se prepararon los programas con la colaboración de diferentes profesores. A diferencia de los antiguos programas, los nuevos tenía: expresión clara y precisa de las finalidades; los puntos importantes del programa de acuerdo con la naturaleza psicológica del alumno, el tiempo y la duración de la clase; cuantificación del programa y subdivisión de capítulos y bibliografía amplia con indicación concreta de los capítulos de los textos.

Se celebraron juntas con los maestros de una sola materia o materias con el fin de dar unidad al trabajo con los alumnos. Por su parte la SEP, organizó actividades extraescolares (científica, artísticas, literarias, deportivas y cívicas). Se estableció un reglamento disciplinario. También se tuvieron que estructurar cuestionarios para realizar los exámenes, ya que los maestros no tenían la preparación para aplicarlos y las calificaciones reflejaban una apreciación subjetiva en vez de ser medida, tan exacta como fuera posible. Por último, la Dirección de Secundaria emprendió la tarea de realizar mediciones mentales a los estudiantes con el propósito de organizar los grupos de acuerdo a sus aptitudes.

¹ MENESES Morales, Ernesto: Tendencias Educativas Oficiales en México de 1911- 1934; Vol. II; Ed. CEE y UIA; México, 1997, pág. 481

Como la secundaria llevaba casi cuatro años funcionando, se determinó celebrar una Asamblea a fin de buscar un acercamiento entre los maestros de secundaria en todo el país, fomentar el nuevo concepto de enseñanza y estudiar los problemas relacionados con la educación posterior a la primaria.

Las conclusiones a las que se llega en la Asamblea son las siguientes:

- 1ª. El plan de estudios y los programas deben ser considerados como medios para preparar a los alumnos para la vida.
- 2ª. Los planes de estudio y los programas deben constituir un medio para adquirir conocimientos, cultivar habilidades y formar hábitos deseables.
- 3ª. Los diferentes puntos del plan de estudios y de los programas, deben arreglarse de manera que sean útiles y aplicables dentro de lo posible.
- 4ª. Para las modificaciones del plan de estudios, debe oírse la voz de los elementos interesados: a) maestros; b) padres; c) delegados estudiantiles y d) gremios.
- 5ª. El plan de estudios debe ser fraccionado en grados con fin perfectamente definidos hacia metas deseables, en sociedad, y ofrecer la más completa adaptación a tipos particulares de individuos.
- 6ª. Para responder a las particularidades individuales y atender a las necesidades comunes, el plan de estudios debe estar formado por: a) grupo de actividades comunes; b) grupo de actividades optativas.
- 7ª. Se debe exigir una calidad más elevada de trabajo en los cursos electivos que en los cursos que en los comunes.
- 8ª. Deben fijarse programas tales que estén al alcance del nivel medio intelectual..
- 9ª. Los planes de estudios y los programas deben conectarse con las actividades estudiantiles extra-programa.
- 10ª. El plan de estudios debe tender a la formación del ciudadano y del digno miembro del hogar, así como a la de su carácter ético.
- 11ª. Debe formar hábitos de estudio voluntario e inteligente y dar métodos de trabajo y de vida.
- 12ª. Debe facilitar la exploración, el despertamiento y cultivo de la vocación.

* Asamblea General de estudios de problemas de la educación secundaria y preparatoria. Publicaciones SEP 1930.

Por otra parte, se consideraba que la secundaria debía estar conectada con la primaria por un lado y con la preparatoria por el otro, apoyarse en la psicología del alumno y ser totalmente popular. Lo que dio origen a las siguientes conclusiones:

- I. La conexión entre la escuela primaria y la secundaria ha de ser orgánica, de manera que entre ambas no exista solución de continuidad.
- II. La conexión entre ambas escuelas debe ser triple: en programas, en métodos y en control social de los alumnos.
- III. La conexión en programas quedará establecido de un modo natural, pues coinciden sus finalidades, guardando solamente la distancia reclamada por la madurez de los alumnos.
- IV. La conexión en métodos se establecerá adoptando en la escuela secundaria los que permitan la actividad de los alumnos para su educación.
- V. La conexión en control social debe ser efectiva cualquiera que sea su organización.
- VI. La escuela secundaria debe explorar, estimular, fortalecer y cultivar la vocación del alumno.
- VII. La escuela secundaria llevará a la realidad la doctrina que la alienta, introduciendo en sus programas contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que la escuela funcione, a fin de establecer la conexión entre ella y la escuela técnica. La escuela técnica agregará por su parte en sus programas contenidos culturales a efecto de atender al mismo propósito.
- VIII. La escuela preparatoria debe articularse con la secundaria.

Aunque se habían realizado cambios académicos en la educación secundaria, había un aspecto que preocupaba y era el de la disciplina. Así que en 1930 Aarón Sáenz, subsecretario de la SEP, envía un mensaje a los maestros para encauzar los impulsos de los jóvenes de una manera enérgica; evitar las huelgas estudiantiles que ocasionaban la suspensión de clases; investigar quiénes eran los revoltosos y si era necesario, clausurar la escuela. También sugirió que si bien la escuela no era militarizada, si se les impartiera una educación en extremo útil para su desarrollo corporal y para habituarlos a una razonable disciplina.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la finalidad de la enseñanza secundaria era netamente social, una educación popular para el adolescente. Por lo que en 1932, cuando la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en Departamento, hizo hincapié en el ideal social como fin educativo principal. Se trataba de mantener la secundaria en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida. La secundaria tenía matices diferentes de los de la primaria por dirigirse a adolescentes.

Se establecieron los siguientes objetivos de la escuela secundaria: 1) hacer que los conocimientos que en ellas se impartían no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicios; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar en los alumnos la conciencia social a fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales.²

A partir de los objetivos de la secundaria, el plan de estudios debía buscar: a) promover y conservar la salud de los educandos; b) ampliar y perfeccionar la educación impartida en la primaria, para elevar el nivel de la cultura media nacional; c) mejorar la personalidad moral de los individuos mediante la formación de normas de conducta dignas y de altos y nobles ideales de vida; d) formar la conciencia física activa; e) finalmente, cooperar al desarrollo del bienestar y de la riqueza pública para encauzar las fuerzas productoras individuales por senderos de acción más eficaces.³

La SEP se preocupó también por establecer una articulación orgánica entre la secundaria y la primaria, tanto en planes de estudio y programas como en métodos y control social de los alumnos. El contenido académico del plan de secundaria debía ser continuación del de primaria, con las diferencias propias de la edad y las necesidades y por el grado superior de conocimiento que había de impartirse. Así como la secundaria

²MENESES Morales, Ernesto; Tendencias Educativas Oficiales en México de 1911- 1934; Vol. II; Ed. CEE y UIA; México, 1997, pág. 602

³ Ob. Cit. Pág. 603

se articulaba con la primaria, aquélla debía hacerlo con la preparatoria, con las escuelas normales, con las técnicas, etc. Por lo tanto, debía procurar que la preparación académica, así como los métodos de estudio, los hábitos de investigación personal, dieran a los alumnos el necesario bagaje para realizar con éxito estudios superiores y llegar a ser directores sociales.

En los siguientes años, el ciclo de la enseñanza media experimentó un crecimiento extraordinario, se crearon nuevos planteles lo que requirió de nuevos profesores, la matrícula de estudiantes aumentó considerablemente y en cuanto a los planes de estudio en 1960 se hicieron algunas modificaciones, aunque no se encontró ninguna mención oficial relacionada con el plan de estudios de secundaria.

En 1968 hay cambios en el plan de estudios de secundaria, aunque las asignaturas son las mismas que las del plan de 1960 se especifican los contenidos, por ejemplo, geografía física y humana; geografía de México; historia universal. La modificación más importante aparece en las actividades. Se introduce la educación cívica y la historia contemporánea como actividades, además de aparecer como asignaturas.

El plan de estudios de la enseñanza secundaria en 1968 era el siguiente:

Primer grado: Español; matemáticas; biología; geografía, física y humana; historia universal; lengua extranjera; educación cívica; educación artística; tecnológicas y educación física.

Segundo grado: Español; matemáticas; biología; geografía de México, historia de México, lengua extranjera, educación cívica, educación artística, tecnológicas y educación física.

Tercer grado: Español; matemáticas; física; química; educación cívica; lengua extranjera; historia contemporánea; educación artística; tecnológicas y educación física.

Una decisión importante del gobierno fue introducir unidad en los programas de secundaria ya que antes comprendía tres modalidades: general, prevocacional y

técnica, se redujo a una con mayor número de horas semanales para la actividad tecnológica, orientada al trabajo productivo, según el programa “*Aprender haciendo*”.

A la par que en la primaria se había introducido el método “aprender haciendo” para ayudar al alumno a comprender racionalmente lo que hacía –prepararlo para hacer bien las tareas y ayudarlo a descubrir su vocación e inclinaciones-, en la secundaria se adoptó el de “*enseñar produciendo*” el cual consistía en “ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, entender la necesidad de supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos y equipos y planear el trabajo. El método era continuación obligada del de la primaria, en el cual se trataba de promover preferentemente las habilidades del ser humano, mientras que en la secundaria se añadía el concepto de utilidad a esos quehaceres, aproximando al estudiante a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna. Los nuevos programas se aplicaban en forma más estricta en las escuelas agropecuarias, artesanales, comerciales, industriales y tecnológicas. A la tradicional enseñanza de oficios mediante el trabajo individual se la sustituyó por el trabajo en equipo y de proceso, que capacita al estudiante, además de proporcionarles las habilidades manuales correspondientes, a adquirir nociones básicas sobre producción y productividad. El nivel tecnológico de este ciclo consistía en la actividad operativa, es decir, en la s herramientas y máquinas de taller. No sólo se buscaba saber hacer – como un la primaria- sino saber operar y controlar las máquinas, sustituto de las manos. La destreza manual incluía tanto el conocer los instrumentos como las máquinas. El trabajo en equipo revela a su vez al escolar el modo de producir más en menos tiempo, con mejor calidad y según tiempos y movimientos programados. Este aprendizaje capacitaba al estudiante, al abandonar la escuela secundaria, a adaptarse más rápidamente a cualquier campo de actividad remunerada y a comprender con mayor facilidad los temas y los problemas de los estudios superiores”.⁴

Sin embargo, había que distinguir este método del mero utilitarismo, pues la educación sin contenido humanista carecía de significado en la historia de un pueblo. La finalidad primordial del sistema educativo mexicano era orientar la educación hacia

⁴ MENESES Morales, Ernesto; *Tendencias Educativas Oficiales en México de 1911- 1934*; Vol. IV; Ed. CEE y UIA; México, 1997, pág. 59

el trabajo productivo. Los resultados del aprendizaje obtenidos por el maestro eran las modificaciones palpables en la manera de pensar, expresarse, sentir y actuar de los alumnos. Estos productos se clasificaban en tres categorías: destrezas, elementos cognitivos y elementos afectivos.

Con las destrezas se pretendía la formación de hábito y habilidades de higiene física y mental; observación, memorización, lectura de comprensión, razonamiento lógico e inductivo; de puntualidad, disciplina y responsabilidad.

Entre los elementos cognitivos figuraban las informaciones, los conocimientos sistematizados y el aprendizaje de cada asignatura; con lo cual el alumno desarrollaba su capacidad para analizar, reflexionar, comprender y poder solucionar situaciones problemáticas de la vida.

Un aspecto importante es que se hablaba de una didáctica moderna la cual distinguía tres grados de dominio del saber: pura memorización, cuyo resultado era un mal uso de la memoria, se veía como el sustituto de la comprensión; memorización mas comprensión, limitado a los textos que el alumno estudió; y la comprensión autónoma en donde los alumnos comprenden los principios e ideas, los emplean y aplican, expresándose con sus propias palabras. Este último era el saber auténtico, seguro, independiente e integrado.

Sin embargo, la metodología de "enseñar produciendo" fue criticada en 1970 por el Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación, por considerarla insuficientemente experimentada, emplearse por maestros carentes de guía y orientación y aplicarse sin los recursos suficientes.

La educación secundaria en el sexenio de Echeverría se destinaba a promover el desarrollo integral del educando, proporcionándole los medios aptos para proseguir los estudios de preparatoria e incorporarse como individuo útil a la vida productiva. La educación media básica experimentó en el sexenio un periodo de reajuste en sus objetivos, contenidos y metodología. Para llevar a cabo dichas reformas, hubieron seis seminarios regionales organizados por el CNTE y efectuados en 1974.

En el primer seminario se trataron los temas de la definición y objetivos de la educación media básica; el plan de estudios y sus modalidades; los lineamientos generales de los programas de aprendizaje; los métodos, su formación, actualización y perspectivas profesionales. En el segundo, se recomendó localizar la educación media básica en el sistema educativo, para articularse con la primaria y también con la preparatoria; tomar en cuenta las necesidades e intereses de los educandos y la realidad económica y cultural del país y que se introdujeran dos estructuras: una por áreas de aprendizaje y otra por asignaturas o materias. En el tercero, se establecieron los lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje, los métodos y los auxiliares didácticos. En el cuarto, se revisaron los objetivos fundamentales de los seminarios. En el quinto, se insistió en el problema de aprendizaje, con la atención a las necesidades, intereses y características personales de los educandos; se habló de los métodos y se hizo hincapié en la participación de los alumnos y sus características. En el último seminario, se concluyó que "la educación media básica tuviese un carácter permanente, fuese para la libertad, para el desarrollo y también para el cambio, y se afirmó que no podía contentarse con transformar la mentalidad del educando y actualizar sus conocimientos científicos, sino que debía continuar el desarrollo integral de la personalidad del educando. Además, se distribuiría el libro de texto gratuito y se establecería la gratuidad y la obligatoriedad de la educación secundaria."⁵

De esta manera, los objetivos del ciclo medio básico eran: "propiciar que se cumplan las finalidades de la educación, según la Constitución y la Ley Federal de Educación; proseguir la formación del carácter; desarrollar la capacidad crítica y creadora y fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar de forma consciente y constructiva para transformarla; inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para aprovecharlo en forma racional y justa; lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad; proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los

⁵ MENESES, Ob. Cit. Pág. 197

derechos de los demás y a otras manifestaciones culturales; desarrollar en el alumno la capacidad de aprender; y otros de menor importancia.”⁶

Así, el plan de estudios destinado para alcanzar estos objetivos ofrecía dos estructuras: una por áreas de aprendizaje y otra por asignaturas.

El plan de estudios recomendaba el uso de auxiliares didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El material didáctico más importante era el libro, ya que contenía necesario para lograr el aprendizaje integral de los alumnos. Con lo cual se buscaba favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos.

En el sexenio de López Portillo iniciaba con una importante propuesta en cuanto a la educación secundaria: su obligatoriedad. A favor de ésta se señalaron los siguientes argumentos: “1) la obligatoriedad de la enseñanza primaria desde 1874 contribuyó a generalizarla. Algo así sucedería con la secundaria; 2) el grado de desarrollo del país requería dar un paso adelante: la secundaria obligatoria acercaría a México al desarrollo económico compartido, a la modernidad social y a la productividad generalizada; 3) la enseñanza secundaria se hacía cada vez más necesaria, como lo sugería su rápida expansión en los últimos años; 4) las mismas deficiencias de la enseñanza primaria podrían atenderse mejor si el Estado se fijara una meta más ambiciosa; 5) la Asamblea Nacional Plenaria de Educación Media (Chetumal, 1974) se había pronunciado por la obligatoriedad y el mismo Plan Básico de gobierno la incluyó como uno de sus propósitos.”⁷

Como el plan de estudios de 1974 era de reciente creación y había sido el resultado de seis seminarios, no se modificó. Proponía lograr los siguientes objetivos: proseguir la formación del carácter; desarrollar la capacidad crítica y creadora y fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma consciente y constructiva para transformarla; inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual e la nación, capacitándolo para aprovecharlo en forma

⁶ MENESES, Ob. Cit. pág. 198

⁷ MENESES Morales, Ernesto; *Tendencias Educativas Oficiales en México de 1911- 1934*; Vol. V; Ed. CEE y UIA; México, 1997,pág. 69

racional y justa; lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permitiera afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad; proporcionar una sólida formación moral; y desarrollar en el alumno la capacidad de aprender.

Sin embargo, la calidad de la enseñanza secundaria recibía serias críticas. En el Coloquio sobre el Estado actual de la educación en México (noviembre de 1986) se concluyó lo siguiente: 1) muestra escasa eficacia y pobre rendimiento académico; 2) proporciona al estudiante poca o nula preparación laboral en caso de no continuar el estudio; 3) imparte una metodología que no une la teoría con la práctica; 5) presenta como gran obstáculo didáctico la carente preparación del profesorado; 6) centra su enseñanza en contenidos, no en los alumnos; 7) carecen sus profesores de formación docente continua; 8) falta de continuidad en los programas; y; 9) proporciona una preparación insuficiente para ingresar al bachillerato.

Por lo anterior, en el sexenio del Presidente Salinas de Gortari se estableció el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, con base a ciertos elementos de diagnóstico, como que el desarrollo académico de la educación secundaria se veía afectado por la coexistencia de dos planes de estudio: uno por asignaturas y otro por áreas; otro aspecto importante se refiere a que los planes y programas de secundaria no mostraban la articulación necesaria con los del nivel precedente; siendo estos los de mayor relevancia entre otros.

Además del Programa para la Modernización Educativa, a partir de marzo de 1993, la educación secundaria se estableció como obligatoria en nuestro país. Lo que significa que, por un lado, el Estado (federación, estados y municipios) debe impartirla de manera gratuita y laica a todos los individuos y, por otro, que los padres de familia deben enviar a sus hijos a la escuela (pública o privada) para cursar tres años más de escolaridad básica.

En conclusión, desde la expedición, en 1925, de los dos decretos que autorizaron la creación de las escuelas secundarias, se ha pugnado por mejorar este nivel educativo considerando las características del educando y los cambios que se generan en la sociedad. Lo cual explica, las diferentes reformas que han

experimentado los planes y programas de las escuelas secundarias con el objeto de apoyar su eficiencia pedagógica y adecuarlos a nuestra heterogénea y cambiante realidad.

1.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUAL

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en materia de educación, se propuso el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Éste contenía un diagnóstico de la situación educativa del país, que en educación básica sirvió de base para fundamentar un cambio estructural a fondo que se expresaría en un nuevo modelo educativo. Este modelo estaba a favor de la formación y actualización de los maestros, la articulación de diferentes niveles educativos, la integración de la educación básica en un solo ciclo, es decir, que comprendiera preescolar, primaria y secundaria, abatir el rezago y elevar la calidad de la educación.

De esta manera, la secundaria se consideraba como "el mayor reto pedagógico... demanda con urgencia una definición precisa que le dé sentido frente a las necesidades sociales y represente un claro avance para los estudiantes".⁸ Así, nos damos cuenta que surgen viejos problemas relativos a la indefinición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender y la pérdida de su sentido y utilidad para los estudiantes.

Por lo anterior, el nivel de secundaria se piensa como aquel que: "Tendera a reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en la primaria; será considerada también como etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente; pondrá énfasis en la formación para el trabajo y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, y al mismo tiempo conservará su carácter propedéutico".⁹ Es decir, aunque la secundaria se ubica como parte de la educación básica, sigue manteniéndose la idea de continuar su sentido dual: propedéutica y de preparación para el trabajo.

Para lograr estos cambios fue necesario modificar los planes de estudio, se eliminó por completo el plan de áreas y se implantó el de asignaturas. En 1992 surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, dicho Acuerdo, se centra en la educación preescolar, primaria y secundaria; y en la educación Normal. Para la primera, se propone realizar una reformulación de contenidos poniendo énfasis

⁸ Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, p. viii

⁹ Ibidem., pág. 27

en la necesidades básicas de aprendizaje. En secundaria, ahora parte de la educación básica, "se pone fin a la dualidad de estructuras curriculares al definirse que se trabajará en todas las escuelas del país con un programa por asignaturas en el que se aumentarán las horas clase para español y matemáticas, medidas que se ejecutan de inmediato para los primeros grados a través de los llamados "Programas Emergentes". Así la secundaria, sin más discusión pasa administrativamente a ubicarse en esta etapa como un ciclo integrado con la primaria, aunque no trastoca básicamente su definición respecto al qué y para qué del nivel."¹⁰

En apoyo a este proceso, para 1993 se reforma el artículo tercero constitucional y se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, con lo que la escolaridad básica obligatoria se eleva a 9 años, ya que se deduce que el proceso de modernización tanto mundial como del país, exige elevar los niveles de productividad y por lo tanto, demanda una población más escolarizada.

El objetivo que se plantea entonces para la secundaria, puede deducirse de los propósitos del plan de estudios: " Elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país...Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; y facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo"¹¹

¹⁰ Sandoval Flores, Etelvina; "La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes; P y V editores; pág. 53

¹¹ Plan y Programas de Estudio. Educación Secundaria, 1993, pág. 12

1.1.3 PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite. Escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios. Escuela vinculada a la primaria o la preparatoria. Éstas son, básicamente, las definiciones que ha tenido la educación secundaria a lo largo de su existencia, lo cual ha influido sobre su finalidad. El qué y para qué de la secundaria siempre ha dependido de la importancia que se le asigne en diferentes momentos sociales y políticos.

Hoy en día, la Educación Secundaria constituye el último nivel de la educación obligatoria y, al igual que el preescolar y la primaria, está orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. Se consideró que no eran suficientes seis grados de enseñanza obligatoria, sino que era indispensable extenderlo, para que "los alumnos puedan adquirir y consolidar sus conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo."¹²

Es decir, lo que se pretende con la obligatoriedad de la secundaria, es que haya congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la educación secundaria, ya que siempre se ha observado una marcada separación entre ambos niveles educativos.

Así pues, la educación media básica es parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe en la transformación de la sociedad.

Por lo anterior, los objetivos de la educación secundaria son:

- Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social.

¹² Plan y programas de estudio 1993. Secundaria, México, SEP, 1993. p.10

- Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad y seguridad en sí mismo.
- Ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior.
- Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidades de participar mejor en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.

1.1.4 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los Planes y Programas de estudio de la educación secundaria que actualmente tienen vigencia son el resultado del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, con la finalidad de ofrecer una educación secundaria de mayor calidad formativa. Este nuevo plan se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la secundaria.

Para consolidar y desarrollar la formación adquirida en la enseñanza primaria, se han establecido las siguientes prioridades en la organización del plan de estudios de secundaria.

1ª Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.

2ª Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa.

3ª Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo.

4ª Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen a los de área de las Ciencias Sociales. Con el fin de que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes.

5ª El aprendizaje de una lengua extranjera, destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

6ª Incluir la Orientación Educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional.

A continuación se presenta el mapa curricular de secundaria.

Cuadro de materias

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	<p>Español 5 h semanales</p> <p>Matemáticas 5 h semanales</p> <p>Historia Universal I 3 h semanales</p> <p>Geografía General 3 h semanales</p> <p>Biología 3 h semanales</p> <p>Civismo 3 h semanales</p> <p>Introducción a la Física y Química 3 h semanales</p> <p>Lengua Extranjera 3 h semanales</p>	<p>Español 5 h semanales</p> <p>Matemáticas 5 h semanales</p> <p>Historia Universal II 3 h semanales</p> <p>Geografía de México 2 h semanales</p> <p>Biología 2 h semanales</p> <p>Civismo 2 h semanales</p> <p>Física 3 h semanales</p> <p>Química 3 h semanales</p> <p>Lengua Extranjera 3 h semanales</p>	<p>Español 5 h semanales</p> <p>Matemáticas 5 h semanales</p> <p>Historia de México 3 h semanales</p> <p>Orientación Educativa 3 h semanales</p> <p>Física 3 h semanales</p> <p>Química 3 h semanales</p> <p>Lengua Extranjera 3 h semanales</p> <p>Asignatura opcional decidida en cada entidad 3 h semanales</p>
Actividades de desarrollo	<p>Expresión y apreciación artística 2 h semanales</p> <p>Educación física 2 h semanales</p> <p>Educación Tecnológica 3 h semanales</p>	<p>Expresión y apreciación artística 2 h semanales</p> <p>Educación física 2 h semanales</p> <p>Educación Tecnológica 3 h semanales</p>	<p>Expresión y apreciación artística 2 h semanales</p> <p>Educación física 2 h semanales</p> <p>Educación Tecnológica 3 h semanales</p>
Totales	35 h semanales	35 h semanales	35 h semanales

Programa de estudio de Español

El propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica es " lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual".¹³

En cuanto al programa de estudios de Español, hay que considerar que los alumnos que ingresan a este nivel cuentan con cierta formación y conocimientos necesarios para leer y escribir. Por lo tanto, "la tarea de la escuela secundaria es lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura".¹⁴

Como se mencionó en el apartado anterior, la educación secundaria en México tiene un doble propósito; por un lado, proporcionar al alumno los conocimientos, habilidades y formación necesaria para poder ingresar a un grado superior; y por el otro, brindarle las herramientas necesarias para poder incorporarse al ámbito laboral. Por lo cual, es importante que este nivel, y en especial la asignatura de Español, consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir y la capacidad para emplear el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.

Cabe mencionar, que si bien las cuatro habilidades básicas del pensamiento se tienen que considerar y seguir fomentando y favoreciendo en otras asignaturas, por lo general es a la asignatura de Español a la que se le confiere dicha labor. Ya que muchos maestros opinan que no es su función la de corregir ortografía, pronunciación, redacción, etc., sino la de dar los conocimientos propios de su asignatura.

De esta manera, los propósitos que tiene la enseñanza del español, tomando en consideración que los alumnos cuentan con los conocimientos previos que les proporcionó la primaria, los de consolidar su dominio de la lengua oral y escrita, para

¹³ Plan y programas de estudio: Secundaria, SEP, pág 19

¹⁴ Ibidem. Pág. 19

incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad y coherencia; así como comprender el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas. También es importante que aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto, así como construir estrategias para su lectura e interpretación. En cuanto a la escritura, desarrollar estrategias para redactar textos de acuerdo a sus necesidades personales; y pueda revisar y corregir sus textos; por último, que sepan buscar, investigar y procesar la información para emplearla en la vida diaria y seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.

Por otra parte, el programa de estudios de Español está organizado en cuatro ejes:

- Lengua hablada: Tiene como objetivo principal el de "incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez."¹⁵

Con este eje lo que se pretende es que los alumnos de secundaria, se expresen cada vez mejor para que adquiera seguridad en sus relaciones personales. Sin embargo, pareciera que en la escuela secundaria, se ha puesto poco empeño en desarrollar la capacidad de expresión oral de los alumnos, quizá porque los adolescentes tienen una capacidad comunicativa oral bastante aceptable, al menos en lo que se refiere a conversar con sus amigos, dialogar con sus padres y maestros y bien que mal satisfacen sus necesidades de la vida cotidiana. No obstante, esto no basta, es necesario desarrollar la lengua hablada de acuerdo al uso correcto de la lengua, establecido por la comunidad académica de la lengua.

"El objetivo de la asignatura de Español es eminentemente formativo; se trata de crear condiciones, aprovechar circunstancias e impulsar a los alumnos para que logren una competencia comunicativa lo más completa posible, que abarque tanto lo hablado como lo escrito".¹⁶ Si bien los estudiantes saben conversar con sus amigos y otras

¹⁵ Ibidem. Pág. 21

¹⁶ Libro para el maestro; Educación secundaria, SEP. Pág. 26

personas, es necesario brindarle los conocimientos y favorecer su habilidad de hablar, para que pueda entablar conversaciones formales, estructurar y expresar comentarios personales sobre temas específicos, así como organizar una ponencia o participar en un debate. Con esto, los estudiantes podrán distinguir entre términos cotidianos y especializados y emplearlos cuando corresponda.

- Lengua escrita: En este eje, el objetivo principal, es que el alumno “adquiera los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto”¹⁷. En la escuela secundaria se crearan las condiciones para que los estudiantes escriban frecuentemente con distinto propósitos, por ejemplo puede redactar textos de otras asignaturas, elaborará investigaciones que podrá exponer, etc. Es necesario que los textos que produzcan los alumnos sean revisados y corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y por el maestro, para que se de cuenta de sus errores de redacción.

Para el propósito del presente trabajo, se hace necesario revisar con mayor profundidad este eje, ya que lo que se pretende es diseñar estrategias de enseñanza para desarrollar la expresión escrita.

“La escritura, entendida como un acto en el que se ponen en juego las capacidades lingüísticas de los alumnos...para impulsar en los alumnos esta habilidad de una manera clara, precisa y comprensible”¹⁸

La habilidad para redactar, solo se desarrolla cuando se escribe de manera organizada y sistemática; por ello, a todo lo largo del ciclo escolar los estudiantes deben contar con suficiente tiempo destinado a la redacción.

Por lo general, las clases duran cincuenta minutos, los cuales son escasos para una actividad que lleva tiempo como es la escritura. Sin embargo, no es fácil que los adolescentes se decidan de repente sobre que van a escribir. Una hoja en blanco siempre impresiona. Existen diversas ideas para que los alumnos escriban; se ha dicho que el tema libre es lo mejor, pero en realidad conflictúan a los alumnos ya que por lo

¹⁷ Plan y Programas de estudio: secundaria, SEP, pág. 21

¹⁸ Libro para el maestro; educación secundaria, SEP, pág.40.

general piensan que sus opiniones pueden ser descalificadas. Para otros el transcribir es igual a que el alumno produce algo.

Por lo anterior, se hace necesario idear ciertas estrategias que permitan que los alumnos escriban sin miedo a ser juzgados, o que se les corrija la idea fundamental de su escrito.

- **Reflexión sobre la lengua:** En este eje se estudian algunos aspectos gramaticales. Se pretende que los alumnos utilicen correctamente la lengua tanto oral como escrita. Este eje se relaciona mucho con el eje de la lengua escrita.

Con este eje lo que se pretende es que los alumnos escriban con coherencia y claridad para lo cual se hace necesario que aprenda las reglas de ortografía, puntuación, gramática, pero no de la manera tradicional de ejercicios memorísticos, con repeticiones de palabras, en la escritura aislada y sin contexto de oraciones o en la copia de definiciones.

La propuesta de aprender acerca de la lengua a través de la reflexión toma en cuenta que "cualquier hablante del español, ... tiene un conocimiento intuitivo de la estructura de la lengua, este conocimiento debe hacerse conciente si se quiere pasar a niveles superiores de dominio del idioma, (lo cual) no se logra con el aprendizaje de reglas y excepciones ni de la memorización de categorías gramaticales. Para lo cual es preciso tener la necesidad y oportunidad de comunicar por escrito y con precisión ideas y sentimientos."¹⁹

- **Recreación literaria:** Se ha denominado a este eje "recreación literaria" con un triple propósito: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias.

Este eje lo que pretende es que los alumnos se interesen por la lectura ya sea de la literatura clásica o no literarios, es decir informativos, culturales, etc. También que el alumno pueda escribir algo de literatura como un cuento, poesía, hacer una narración o

¹⁹ Ibidem, pág. 45

un guión teatral. Para conseguir lo anterior, no hay que obligar al alumno a leer, hay que acercarlo poco a poco a la literatura, brindándole un panorama que haga que despierte su interés; para lo cual es preciso que el maestro planee ciertas las estrategias que favorezcan el interés por la lectura, la comprensión de lo que se lee y que pueda crear un texto propio.

A continuación se presenta el programa de Español por grado.

Primer grado

<p>Bloque 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua y comunicación • Diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita • Exposición de temas • Realización de entrevistas • Prácticas del debate • Comparación entre tipos de texto • Uso del punto • Uso de las letras mayúsculas • Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano • Análisis de cuento • Redacción de un cuento siguiendo la estructura del que fue leído • Transformación del cuento a oraciones simples • Estructura de la oración simple • Seguimiento sistemático de noticias en radio y televisión • Uso de la biblioteca escolar 	<p>Bloque 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrevista • El debate • El resumen: importancia, uso y técnicas de elaboración • Elaboración en equipo de resúmenes de textos de otras asignaturas • Importancia del uso de un guión para la exposición de temas ante un público • Lectura comentada de cuentos de autores contemporáneos mexicanos o hispanoamericanos • Identificación de los elementos principales del cuento: desarrollo, clímax y desenlace • Reescritura de un cuento modificando sus partes • Uso de la coma • El sustantivo • Modificadores del sustantivo • El sujeto morfológico • Reflexión sobre medios de difusión masiva • Las variantes del español: los léxicos regionales y generacionales 	<p>Bloque 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Debate • Análisis y reflexión sobre algunos mensajes radiofónicos y televisivos • Importancia de planear la escritura de un texto • Lectura comentada de artículos periodísticos • Redacción de textos a la manera de los géneros periodísticos • La descripción • El uso del alfabeto como elemento organizativo • El uso del diccionario • Visitas a bibliotecas externas • El verbo • El uso del punto y coma y de los dos puntos • El acento gráfico y el acento prosódico • Recopilación de leyendas y mitos • Denotación y connotación 	<p>Bloque 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Mesas redondas • Elaboración de monografías sobre temas escolares • Clasificación de las palabras según su acentuación • Uso del acento gráfico • Lectura de poemas de autores mexicanos • Lectura y redacción de instructivos, vales, recibos, cartas comerciales, recetas • Uso de oraciones interrogativas, exclamativas, imperativas y declarativas • Redacción de cartas personales • Los sinónimos, antónimos y homónimos • Organización de eventos escolares entorno del libro • Los elementos indígenas del español de México
--	--	--	---

Segundo grado

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4
<ul style="list-style-type: none">• Exposición• Debate• Recursos no verbales de apoyo a la lengua• Lectura de textos con fines de estudio• Elaboración de fichas de resumen• La tradición oral como manifestación cultural vigente• Lectura de mitos, leyendas y fábulas• Palabras homófonas c, s y z<ul style="list-style-type: none">• Escritura de palabras con terminaciones ble, bilidad bir aba, ividad vo, iva• Uso de las sílabas gue, gui, ge, gi• El predicado en la oración simple• Los elementos del predicado• El español de México	<ul style="list-style-type: none">• Los debates• Los artículos de divulgación• Consulta de diccionarios especializados y enciclopedias• Visitas guiadas a la biblioteca• Elaboración y uso de fichas bibliográficas• Uso de comillas y paréntesis• Uso de la abreviaturas• La paráfrasis• Elaboración de fichas de síntesis• Ortografía de palabras hie, hue, hum• El español que se habla en México• Reconocimiento y uso de las preposiciones	<ul style="list-style-type: none">• Los complementos circunstanciales del predicado• La comunicación y su contexto• Diferencias léxicas y fonológicas• El aporte de las lenguas indígenas al español de México• Lectura de obras dramáticas• Redacción de textos teatrales• Uso del guión largo• El uso de los puntos suspensivos• Los tiempos verbales• Uso de las palabras terminadas en ger y gir	<ul style="list-style-type: none">• Lectura de cuentos, poemas y obras de la literatura del siglo XX• Redacción de textos• Distinción de personajes, tiempo, espacio y ambientes en obras narrativas• Uso del acento enfático y diacrítico• La entrevista• Realización de entrevistas• Tiempos simples del modo subjuntivo• Uso de palabras homófonas ll, y, b, v

Tercer grado

Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4
<ul style="list-style-type: none">• Exposición• Mesas redondas• El comentario• El párrafo• Oraciones compuestas• La función de los nexos en un texto• Oraciones coordinadas• Prácticas de puntuación• La literatura y la vida de la gente a través del tiempo• Antologías literarias	<ul style="list-style-type: none">• Exposiciones individuales de temas• Reflexión sobre medios de difusión• Organización de seminarios sobre temas específicos• La literatura y los valores humanos• El reporte de lectura• Oraciones subordinadas• Prácticas de acentuación• El uso de las preposiciones• Uso del infinitivo• Análisis de textos• La metáfora• El español, una lengua en continuo proceso de cambio	<ul style="list-style-type: none">• Exposiciones colectivas• Reflexión sobre los medios de difusión masiva• Literatura romántica y realista del siglo XX• Uso del verbo haber• Uso del participio• Prácticas ortográficas• La poesía modernista• Recitación coral	<ul style="list-style-type: none">• Exposición• Reflexión sobre los medios de difusión masiva• El ensayo• Uso de pronombres• Uso del gerundio• Ampliación del léxico• La novela contemporánea

1.1.5 Enfoque comunicativo funcional de la lengua

La Secretaría de Educación Pública, conciente de los problemas y de las necesidades de la educación secundaria propuso el “Enfoque comunicativo funcional de la lengua” en los programas de Español para la educación básica puestos en vigor en septiembre de 1993.

Los problemas que la SEP detectó, y que, como maestros sabemos que existen, son que los egresados de secundaria tienen graves deficiencias que se hacen evidentes cuando prosiguen su escolaridad, o cuando deben incorporarse al mercado de trabajo; ya que presentan dificultad para escribir textos claros y coherentes, así como una escasa competencia lectora y por lo tanto comunicativa.

Hay que recordar que lo que se propone el programa de Español en secundaria, es que se enriquezcan las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje es sus funciones centrales: representa, expresar y comunicar.

Sin embargo, el cómo se aborde la enseñanza de la lengua, permite o no que estas habilidades se favorezcan o se limiten.

Es por lo anterior, que el enfoque comunicativo funcional de la lengua, pretende que en las clases de Español no se seccionen las habilidades, es decir, anteriormente y posiblemente en la actualidad, se destinaba una clase para ortografía, otro para lectura, otro para gramática, en cuanto a la escritura, se limitaba a palabras y oraciones, y la expresión oral se reducía a responder sí o no o con tres o cuatro palabras a las preguntas formuladas por el maestro o a la exposición memorística de algún tema. Es preciso por lo tanto, abordar los contenidos del programa tomando en cuenta las cuatro habilidades básicas. Si observamos cómo se emplea la lengua en la vida diaria, constatamos que constituye una unidad, su flujo es natural y lo mismo debería ocurrir cotidianamente en el aula.

El enfoque comunicativo funcional de enseñanza de la lengua surge por las concepciones erróneas que se tenían sobre cómo se aprende la lengua. Algunas ideas en las que tradicionalmente se ha basado el trabajo escolar con la lengua son:

- A la escuela primaria el alumno llega ignorante de la lengua escrita y con un desarrollo escaso de la lengua hablada.
- La adquisición de la lengua escrita es un proceso que concluye cuando el niño comprende que a cada fonema corresponde una grafía y es capaz de descifrar un texto.
- Este proceso es corto y se lleva a cabo normalmente entre los 6 y los 7 años de edad en el marco de una enseñanza escolarizada.
- Una vez que el niño ha cursado los dos primeros grados, la afirmación de la lectura y la escritura se darán por medio de ejercicios de copia, dictado y repetición, por el descifrado de textos, la respuesta a cuestionarios y la información gramatical proporcionada por el maestro.

Si observamos, estos supuestos carecen de veracidad, lo que hace evidente que el aprendizaje de la lengua transcurre por otras vertientes, en las cuales se apoya el enfoque comunicativo:

- Aprender la lengua escrita es un proceso largo y complejo.
- La vida en una sociedad que basa mucho su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al niño a buscar el significado de lo escrito y a intentar escribir por sí mismo.
- El niño... es un hablante competente de la lengua que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas.
- Dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con la lengua escrita, el niño desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura.
- Para que el alumno encuentre el sentido o significado de lo que lee o para que pueda transmitir clara y coherentemente sus ideas por escrito, debe desarrollar una serie de variados y complejos procesos intelectuales, así

como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca de la lengua.

En base a lo descrito anteriormente, es importante definir qué es leer y qué es escribir.

Anteriormente se consideraba que leer es reproducir los sonidos del habla a partir de los que está escrito en un texto y que escribir es la operación inversa; pasar al papel lo que se dice oralmente.

Sin embargo, la lectura y la escritura no son sólo los dos extremos de un proceso de codificación-decodificación. Son fundamentalmente parte de un proceso comunicativo, en el cual al leer se buscan significados en un texto y al escribir transmitirlos.

Se lee para saber qué se dice en un texto; para buscar los significados del que escribe, es decir, para encontrar qué nos dice ese escrito. "La lectura no es un acto mecánico, sino una tarea que exige la participación interesada, activa e inteligente del lector. Para leer no basta verbalizar algo puesto en letras de imprenta; se tiene que poner en juego el conocimiento previo del tema, las ideas y experiencias respecto al mismo, al lenguaje y también al acto de leer."²⁰

Cuando se escribe, se busca plasmar ideas, pensamientos, emociones, conocimientos, etc. Para conservar el pensamiento. "El logro de un buen escrito, es decir de un texto que comunique lo que su autor desea, requiere de un complejo esfuerzo intelectual para coordinar varios aspectos al mismo tiempo: la adecuación a las reglas ortográficas y gramaticales, el empleo exacto de los significados de las palabras y los conceptos y el desarrollo de la argumentación."²¹

Por lo tanto, la propuesta que se basa en el enfoque comunicativo funcional de enseñanza de la lengua parte de la producción escrita de los alumnos para que de

* Inferencias tomadas del Libro para el Maestro, SEP, pág. 14

²⁰ Libro para el Maestro, Educación secundaria, SEP, pág. 16

²¹ Ibidem, pág. 17

acuerdo a sus necesidades de expresión y comunicación, reflexionen y hagan concientes los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos.

1.2 INSTITUTO CIUDAD CUMBRES

1.2.1 Características del Instituto Ciudad Cumbres

El Instituto Ciudad Cumbres se fundó en 1965 por la Madre Teresa Margarita Sánchez, Madre Isabel Castillo y María de Jesús Cid. El instituto está a cargo de las Hermanas Carmelitas de San José, congregación fundada por la Madre Clara María de Jesús en 1916 en El Salvador centro América, con el fin de proteger a los niños pobres para inculcarles el temor de Dios, el aborrecimiento del pecado y el amor a la virtud; enseñándoles a leer, escribir y los oficios que sirvan para su formación humana. (sic)

Actualmente, el Instituto es de carácter privado y tiene por objetivo primordial “formar niños y jóvenes en el espíritu cristiano-moral, académico y científico, para lograr la formación de la conciencia en los alumnos, transmitiendo de un modo sistemático y crítico la cultura, para que puedan integrarse en la sociedad en la que les toca actuar”²²

El instituto cuenta con preescolar, primaria y secundaria. En cuanto a ésta última, que es el contexto en donde se desarrolla este trabajo de investigación, cuenta con un grupo de cada grado escolar, los alumnos son de clase media alta de acuerdo a los documentos internos del instituto. La secundaria esta a cargo de la directora técnica la Psicóloga Nelsy García. Cada grupo tiene un tutor, el cual se encarga de analizar y resolver los problemas académicos de los alumnos, concertando citas con los papás o hablando con los alumnos, así como diseñar estrategias para los alumnos de bajo aprovechamiento que tienen posibilidades de reprobar alguna de las materias.

Como institución religiosa que es, su mayor preocupación es la formación de sus alumnos como cristianos, a los cuales se les inculque el amor al prójimo y a Dios. La institución cuenta con una escuela para padres, donde se les enseña el valor con el que se trabajará durante un mes, y en este sentido, la escuela y los padres de familia trabajan en conjunto para fomentar y practicar los valores cristianos.

²² Proyecto Educativo, Instituto Ciudad Cumbres 2000

Desgraciadamente, esto no sucede en el aspecto académico. Existe una gran libertad para impartir las clases, que llega a convertirse en un libertinaje, en donde cada profesor imparte su clase con la metodología que le acomode o considere pertinente y con los criterios de evaluación que considere más oportunos.

Uno de los factores, tal vez el más importante, que influyen para que la institución no cuente con una metodología establecida, es que continuamente se cambian a los directivos de la escuela sin previo aviso (estos son siempre religiosos), lo que no permite establecer, cimentar bases sólidas en cuanto a los criterios metodológicos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Cada directivo llega con criterios nuevos, lo que provoca que lo ya establecido, pareciera que ya no tiene validez; por lo que tanto los maestros como los alumnos se encuentran en constantes cambios pero sin trascendencia.

A pesar de que en la actualidad, lo que se pretende, de acuerdo al constructivismo, es que se construya el aprendizaje y que la enseñanza sea una ayuda, la institución no se preocupa por capacitar a sus docentes en éstas nuevas tendencias pedagógicas; no hay una exigencia por parte de la escuela de cambiar metodologías tradicionales, centradas más en la conducta observable de los alumnos. Como institución, les preocupa más aspectos tales como: la conducta (calificada como buena, regular o mala.), el uniforme completo y limpio, el salón de clases en orden y con limpieza, puntualidad, etc.; y si bien estos, son parte de la formación del alumno, no lo es todo.

La educación, entendida como formación, implica que la persona:²³

- Se apropie de las normas y los órdenes institucionales y los cumpla.
- Se apropie de la cultura de su tiempo (lenguaje, usos, costumbres, saberes). Es decir, enculturación o transmisión de la cultura.
- Se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales.

En este sentido, se olvidan de que el alumno tiene la posibilidad de hacer

²³ Yurén; Camarena María Teresa, "Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética", México, Paidós, p. 29

algo e intervenir en su formación y en su destino. Por lo cual la escuela requiere de nuevas dinámicas de sociabilización, competencias, habilidades, metodologías de enseñanza-aprendizaje; que deje de concebir al alumno como una masa, a la cual hay que modelar conforme a la idea del ser humano que tienen.

1.3 PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN LA MATERIA DE ESPAÑOL

1.3.1 Dificultades de enseñanza- aprendizaje

Uno de los problemas centrales que se presentan dentro del instituto, es que no hay un vínculo entre los contenidos y metodología de la sección de primaria y los de la secundaria, no se cuenta con una metodología ni planeación homogénea, no hay una filosofía pedagógica (entendida como los lineamientos metodológicos de enseñanza) que fundamente los criterios de enseñanza-aprendizaje, así como los de evaluación, lo cual repercute en los alumnos que egresan de primaria, ya que ésta emplea una metodología un tanto tradicionalista, se basan en dictados, copias del libro al cuaderno, memorización de reglas ortográficas y gramaticales, etc. Lo anterior lo detectamos dentro del salón de clases cuando ingresan a la secundaria, ya que son los mismos alumnos los que expresan las diferencias entre una sección y otra.

Los alumnos que ingresan a secundaria cuentan con un aprendizaje deficiente en cuanto a los conocimientos básicos del Español, esto se detecta cuando se les hace un examen de diagnóstico tanto oral como por escrito, ya que no saben identificar los elementos de una oración, no saben conjugar un verbo, no sintetizan ni analizan una lectura expresando sus propios comentarios y menos, redactar un párrafo con sus propias ideas y conceptos. En otras palabras, no son capaces de comunicarse de manera eficaz, su vocabulario es muy restringido, tanto para expresarse de manera oral como por escrito.

De manera particular, nos referiremos a la dificultad que tienen los alumnos para desarrollar su habilidad comunicativa al escribir, ya que no saben redactar textos coherentes; no han desarrollado lo suficiente su capacidad de síntesis y análisis cuando leen un texto y posteriormente tienen que realizar una paráfrasis o resumen de lo leído; si se les pide una investigación, copian la información recabada tal cual o bien, la bajan de internet sin verse en la necesidad de producir sus propios conceptos y esto se debe a que no les es significativa la información y por lo tanto, no pueden expresar lo que saben sobre el tema y lo que aprendieron con la investigación. No se involucran en su

proceso de aprendizaje, se limitan a cumplir con las actividades escolares para obtener una calificación aprobatoria, aunque lo aprendido no haya sido significativo para ellos.

Por otro lado, se presentan otros problemas relacionados con el desempeño de los docentes, ya que la mayoría de éstos cuentan con una formación profesional (Lic. en Derecho, Odontólogos, Químicos, etc.) pero no pedagógica, lo que hace que los criterios de evaluación y de enseñanza-aprendizaje varíen de un maestro a otro, muchas veces dependiendo de su propia formación o como a ellos les enseñaron: copias, dictados, resolver cuestionarios establecidos por ellos mismos, exigiendo que los alumnos no se muevan de sus asientos y tomando al examen como el instrumento por excelencia que mide lo aprendido.

Otro de las dificultades y a la que se tratará de dar una posible solución en esta investigación, es que los maestros consideran que es exclusivo de la asignatura de español, el de fomentar, desarrollar u optimizar las habilidades comunicativas, en este caso, la que se refiere a la expresión escrita. Es decir, los profesores en general se quejan de que los alumnos no saben escribir, pero ellos no cambian sus estrategias de enseñanza, año con año las siguen utilizando aunque no les funcionen.

Aunque a la asignatura de Español se le da mayor énfasis el desarrollar las cuatro habilidades básicas del pensamiento no es exclusivo de esta materia, ya que las demás también necesitan de estas habilidades para que los alumnos aprendan. Sin embargo, ignoran esto y se concentran en transmitir sus conocimientos sin importarles la redacción que haga el alumno con sus propias palabras, el uso incorrecto de palabras o de ortografía, la lectura de un texto, etc.; considerando todo lo anterior la obligación del maestro de Español.

Entre los docentes siempre se ha manifestado que hay problemas de aprendizaje pero nunca que sean de enseñanza. Y tal vez el problema radica precisamente ahí, en que como docentes no están respondiendo a las necesidades y requerimientos educativos actuales. Se hablaría entonces de un problema de formación docente; es decir, siguen empleando las mismas estrategias de enseñanza, preocupándose únicamente por concluir su programa de estudios y no por desarrollar habilidades.

Sin embargo, cabría preguntar si ellos han desarrollado la habilidad de expresión escrita, quién les enseñó y cómo. Porque como docentes no podemos enseñar algo que desconocemos. Por lo tanto, cómo pretender desarrollar la expresión escrita en los alumnos, si tal vez como docente no se ha hecho.

Por lo descrito anteriormente, se hace necesario establecer ciertos criterios metodológicos de enseñanza generales para la institución, para evitar el desfase de una sección a otra y de un profesor a otro.

Consideramos que una de las tantas responsabilidades de todo docente, es la de ayudar, apoyar a sus alumnos a desarrollar su expresión escrita, mediante ciertas estrategias de enseñanza, ya que es en el aula donde se formaliza y en donde los alumnos pueden manifestar sus pensamientos, actitudes, valores, etc. y sociabilizarse a través de la expresión escrita.

2.1 EL CONSTRUCTIVISMO Y SU IMPORTANCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

2.1.1 El paradigma constructivista

A lo largo de la historia, el concepto de educación ha sido objeto de reflexión para muchos filósofos desde la antigüedad hasta nuestros días. Surgieron varias concepciones pedagógicas que trataron de explicar el complejo proceso educativo que se gesta dentro de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No importa si mencionamos a pedagogos clásicos o modernos, lo que hay que destacar, es que siempre ha habido una preocupación por responder, por lo menos, a: 1) qué tipo de hombre interesa formar; 2) cómo o con qué estrategias y metodologías; 3) a través de qué; y 4) quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno.

Sin embargo, aunque coinciden en la preocupación, hay una variación en la manera de abordarla. En los modelos pedagógicos tradicionales, se observa un autoritarismo en la relación maestro-alumno, son repetitivos, memorísticos y formalistas en la metodología de enseñanza, el transmisor de contenidos nos los presenta como ya hechos y acabados, que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, " la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos, pues ésta, lejos de ser una tabla donde se imprimen huellas, es más bien un proceso activo de construcción y creación."²⁴ Los modelos tradicionales intentan más bien normativizar el proceso educativo (¿qué se debe enseñar?, ¿a quiénes?, ¿a qué hora?, ¿bajo qué reglamento disciplinario?, etc.) que entender y adentrarse en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Contrario a lo anterior, surgen nuevos paradigmas que van más allá y parten de la idea de que el conocimiento se construye y no es una mera acumulación de contenidos e información. Por lo cual, se hace necesario retomar las aportaciones de algunos de los principales autores que influyeron en lo que se denominó *el constructivismo*.

²⁴ Rafael Flórez. "Hacia una pedagogía del conocimiento", Mc Graw Hill, Colombia, p. XIV

En la segunda década del s. XX, el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget, con sus investigaciones psicogenéticas, define con precisión las etapas a través de las cuales el niño va construyendo sus nociones, sus conceptos y sus operaciones lógico formales. Según Piaget, el niño construye su conocimiento a través de la lectura, la exploración y la experiencia con su medio ambiente.

Para Piaget, el proceso de aprendizaje se da mediante tres fases.²⁵

1.- *Asimilación*.- Tiene la función de darle un sentido a los datos percibidos a partir de los conocimientos ya adquiridos. Es decir, la asimilación se produce cuando el nuevo contenido es acogido y adaptado a la estructura previa del sujeto.

2.- *Acomodación*.- En esta fase, los esquemas mentales se reestructuran y sufren un cambio debido a la influencia de la información nueva. Esto es, la estructura del sujeto se ajusta y se modifica por el impacto del nuevo contenido.

3.- *Equilibrio*.- Es el balance que se genera cuando los datos y las estructuras mentales se corresponden. Esto implica que los procesos mentales pueden darle significado a los datos y , a su vez, éstos se ajustan a la nueva organización cognoscitiva. Por tal razón siempre habrá una oportunidad de adquirir un aprendizaje nuevo cuando hay un desequilibrio, en la medida en que se forme una nueva estructura que pueda explicar la nueva información, entonces se llega a un estado de equilibrio.

También toma en cuenta otros factores que afectan el desarrollo intelectual:

- a) *Maduración*.- Se refiere a que conforme el niño tenga más años, más probable es que tenga un mayor número de estructuras mentales que actúan en forma organizada. Lo anterior depende del sistema nervioso que controla las capacidades disponibles en un momento dado.
- b) *Experiencia*.- La experiencia más importante para el desarrollo cognitivo no es la que extrae información directamente de la percepción sensorial de los objetos físicos, sino la que el sujeto obtiene de las acciones que él mismo ejerce los objetos ya sean naturales o culturales.

²⁵ Rosa Ma. Garza y Susana Leventhal, "Aprender cómo aprender", Trillas, México, p.51

- c) Transmisión.- Destaca que ningún sujeto recibe información pasivamente; es decir, ningún mensaje o material nuevo se incorpora al sujeto si éste no activa las estructuras previas adecuadas para asimilarlos.
- d) Equilibración.- se trata de la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental, después de cada alteración cognoscitiva.

En la tercera década del s. XX, aparece de forma independiente y con puntos de contacto y divergencia, otra concepción sobre el desarrollo del conocimiento del ser humano. El filósofo y psicólogo Vygotsky, quien es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social, enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento.

Para Vygotsky, el aprendizaje se da por reestructuración: "el sujeto de aprendizaje no sólo recibe los inputs y los organiza de acuerdo con una correspondencia, sino que los transforma, les imprime un significado y una interpretación que genera cambios en la misma realidad."²⁶

Los tres principales supuestos de Vygotsky son:²⁷

- Construyendo significados: La comunidad tiene un rol central, ya que influye en cada persona.
- Instrumentos mediadores para el desarrollo cognoscitivo:
 - Herramientas.- Modifican al exterior materialmente y están orientados a los objetos físicos.
 - Signos.- Permiten organizar el pensamiento, actúan como mediadores en las acciones de las persona, en interacciones con su entorno. Por ejemplo: el lenguaje, la cronología, la aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.
- Zona de desarrollo Próximo (ZDP): Para Vygotsky la ZDP es la distancia entre la capacidad individual de un niño y la capacidad para ejecutar con ayuda, es decir, la distancia entre el nivel real del desarrollo determinado por la resolución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado

²⁶ Ibidem, p. 53

²⁷ Sang Ben, Miguel, "Teoría y práctica en la implementación del constructivismo en República Dominicana, p.6, en www.monografias.com

a través de solución de problemas con la guía de un adulto o en relación con compañeros más capaces.

De lo anterior, podemos deducir que, Piaget y Vigotsky convergen en sus planteamientos, ya que ambos postularon el conocimiento como una construcción, partieron de la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción por parte del sujeto; proponen que las personas construyen de lo que aprenden y entienden, en donde la interacción de las personas con su entorno, en el proceso de adquisición de destrezas, habilidades y conocimientos, se lleva a cabo mediante la actividad.

Sin embargo, Vigotsky se enfoca en la naturaleza social de la construcción de la realidad a partir de la experiencia, lo cual es el primer acercamiento al aprendizaje significativo.

Por otro lado, es necesario considerar los planteamientos de David Ausubel, quien sostiene que sólo aprendemos aquello que nos resulta particularmente significativo; por lo tanto, el material que se desea aprender debe poseer un significado potencial para el estudiante.

Por lo tanto, Ausubel apuesta a favor del aprendizaje significativo y rechaza el aprendizaje memorístico, ya que para él lo primero lo considera fundamental para la comprensión, porque se produce debido a la vinculación entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva existente, resultando así que los conocimientos adquiridos se redefinen, se transforman y se comprenden, lo cual no ocurre con el aprendizaje memorístico, ya que no permite transferir los conocimientos adquiridos a una situación nueva y no existe relación alguna entre los conceptos.

Ausubel considera que para que haya una asimilación activa y duradera del nuevo conocimiento y se convierta en un aprendizaje significativo, el aprendiz requiere disponer del lenguaje y de ciertas ideas previas más generales pero pertinentes al nuevo conocimiento. Tales ideas las denomina Ausubel *organizadores previos*: "...constituyen pertinentes armazones ideativas, mejoran la discriminabilidad del material de aprendizaje nuevo con respecto a las ideas relacionadas ya aprendidas y realizan la

reconciliación integradora a un nivel de generalidad e inclusividad.²⁸ Es decir, son los conceptos o ideas iniciales presentados como marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones; con lo cual se facilita la adquisición significativa y no memorística de los aprendizajes.

Retomando la idea central de Ausubel, hay aprendizaje significativo "cuando la nueva información puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje para hacerlo así."²⁹ Por el contrario, en el aprendizaje memorístico no se relaciona la información nueva con los conceptos existentes en el alumno, se produce una memorización mecánica de datos, hechos y conceptos. En otras palabras, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los conocimientos previos del alumno.

Como nos podemos dar cuenta, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a sus alumnos, aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal. El aprendizaje contribuye al desarrollo del alumno en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación de un objeto de la realidad o contenido, con la finalidad de aprehenderlo desde las experiencias, intereses y conocimientos previos de cada persona. Es decir, nos acercamos a un nuevo contenido para interpretarlo con los significados que ya poseemos, produciendo con esto un desafío que es necesario resolver modificando los significados adquiridos.

Cuando se da este proceso, se dice que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo tanto, no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino que conduce a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre los esquemas de conocimiento nuevos y los ya adquiridos.

²⁸ D. Ausubel. "Psicología Educativa", Trillas, México, p. 323

²⁹ Ibidem, p.37

Coincidimos con lo expuesto por Coll cuando afirma que el constructivismo "no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentales sobre la enseñanza."³⁰ Es una posición epistemológica que trata de explicar cómo el ser humano a lo largo de su historia personal, va desarrollando su intelecto a partir de la construcción del conocimiento que el mismo realiza.

Coll afirma, que si bien necesitamos de teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña, no podemos olvidarnos de la dimensión social y socializadora de la enseñanza y el aprendizaje, por ello, considera que el constructivismo "no opone aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; no ignora su vinculación, sino que las integra en una explicación articulada."³¹ Es decir, este marco de referencia, el constructivismo, se mostrará adecuado en la medida en que no sólo pueda ofrecer una explicación acerca de los interrogantes que todo docente se plantea: ¿cómo aprenden mis alumnos?, ¿por qué aprenden?, ¿qué aprenden?, etc., sino también que no ignore la función social y socializadora de la educación escolar, así como el hecho de que la educación que recibe el alumno está dentro de un marco institucional que trasciende.

En conclusión, la concepción constructivista permite formular determinadas preguntas esenciales para la educación, nos permite contestarlas desde un marco explicativo articulado y coherente, ya que si bien, los autores antes citados se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de aprendizajes escolares.

³⁰ César Coll y otros, "El constructivismo en el aula", Graó, España, p.8

³¹ Ibidem p. 11

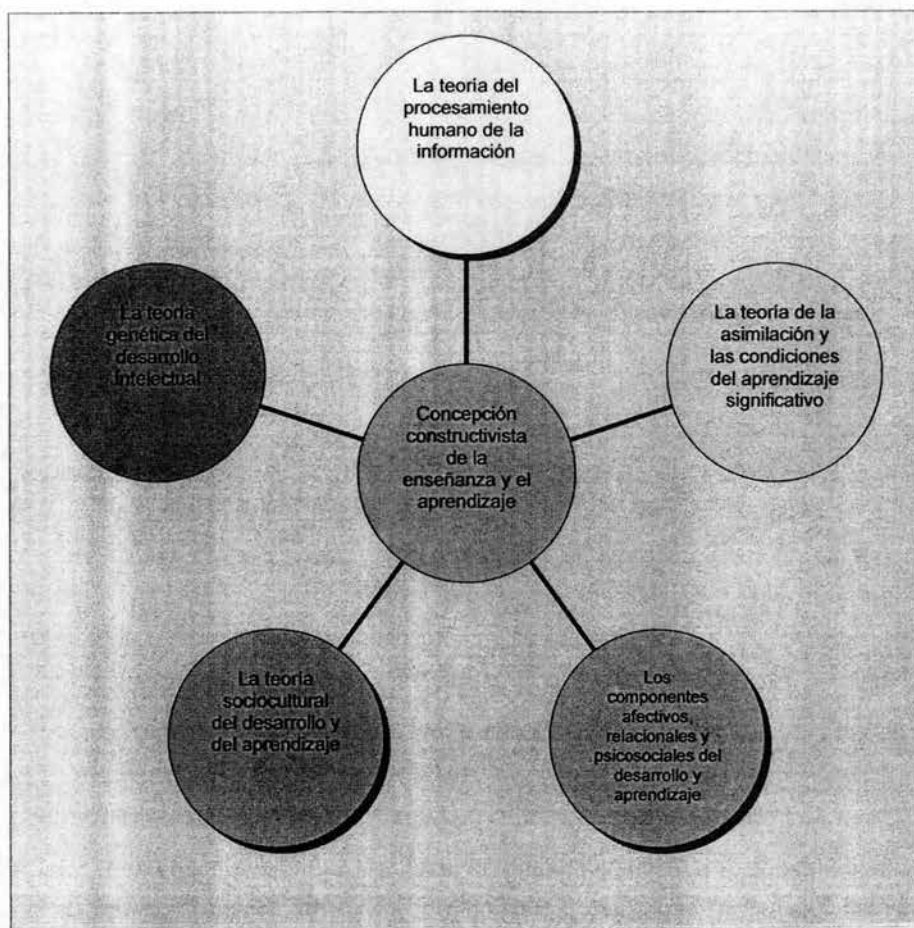


fig. 1 Las principales fuentes teóricas de la concepción constructivista. (Coll, Antología Básica, op. Cit. p. 26)

2.1.1.1 Proceso enseñanza-aprendizaje

Como mencionamos en apartado anterior, la concepción constructivista en la educación se alimenta de las de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como de otras teorías. Coincidimos con César Coll, cuando afirma que "el constructivismo es un marco psicológico global de referencia para la educación escolar."³² (véase figura1 p. 47)

Pero recordemos que el principio explicativo compartido es el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimientos y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

Coll define la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza como un "esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de tomas de postura jerarquizadas sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que aspira a facilitar una lectura y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la Educación, y del que es posible derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y la elaboración teórica."³³

En relación a la definición expuesta por Coll, él enfatiza como el nivel más alto de la jerarquía, el hecho de que la educación escolar es una práctica social con una función, entre otras, netamente socializadora. Sin embargo, el constructivismo no ignora éste hecho, pero señala que la función prioritaria de la educación escolar es, o debería ser, la de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos, con una ayuda sistemática, planificada y sostenida que sólo es posible en la escuela. Esta ayuda intenta facilitar a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas

³² César Coll, "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir", en Antología Básica. "Corrientes Pedagógicas contemporáneas, Universidad Pedagógica Nacional p. 14

³³ Ibidem p. 15

culturales, tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos sólo puede ser factible de desarrollo en la medida en que posibilite el doble proceso de socialización y de individualización; es decir, en la medida en que les permita construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, de la realidad, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en la que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo. Por lo anterior, desde una perspectiva constructivista, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye el conocimiento y la enseñanza ayuda y favorece a esta construcción.

De esta manera, desde la perspectiva constructivista, aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, los alumnos llevan a cabo este proceso de construcción a partir de sus conocimientos previos, capacidades, experiencias, actitudes, etc.; los profesores por su parte, pueden tomar las decisiones curriculares pertinentes que atiendan a las características de sus alumnos. Por lo tanto, la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza se vincula con un planteamiento curricular abierto y flexible.

Por otro lado, si concebimos el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimientos, también debemos entender la ayuda pedagógica que hace el profesor como un proceso, independientemente del método de enseñanza que se emplee.

En relación a lo anterior, Coll considera que "no existe una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso."³⁴ Esto es, que en ocasiones la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno

³⁴ César Coll, *Antología Básica*, op. Cit. P. 20

una información organizada y estructurada; en otras, dándole indicaciones o sugerencias para resolver algunas tareas; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle actividades de aprendizaje; etc.

De esta manera, el profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes significativos y funcionales es el profesor que puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama de recursos didácticos de que dispone.

Por lo anterior, coincidimos con Solé cuando afirma que "se puede y se debe enseñar a construir y que si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice."³⁵

En conclusión, de acuerdo con Flórez, las características esenciales de la acción constructivista son básicamente cuatro:³⁶

- 1.- Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema de la clase.
- 2.- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- 3.- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
- 4.- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas (y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva) con el fin de ampliar su transferencia.

A lo largo de esta líneas nos hemos referido a que la educación escolar concibe , por un lado, que el aprendizaje escolar es un proceso de construcción de conocimiento y , por el otro, que la enseñanza es una ayuda externa que realiza el docente a la construcción de ese conocimiento, para lograr un aprendizaje significativo.

Sin embargo, tanto la enseñanza como el aprendizaje, tiene aspectos importantes que hay que resaltar.(ver figura 2)

³⁵ Ibidem, p. 19

³⁶ Rafael Flórez, ob. Cit. p. 238

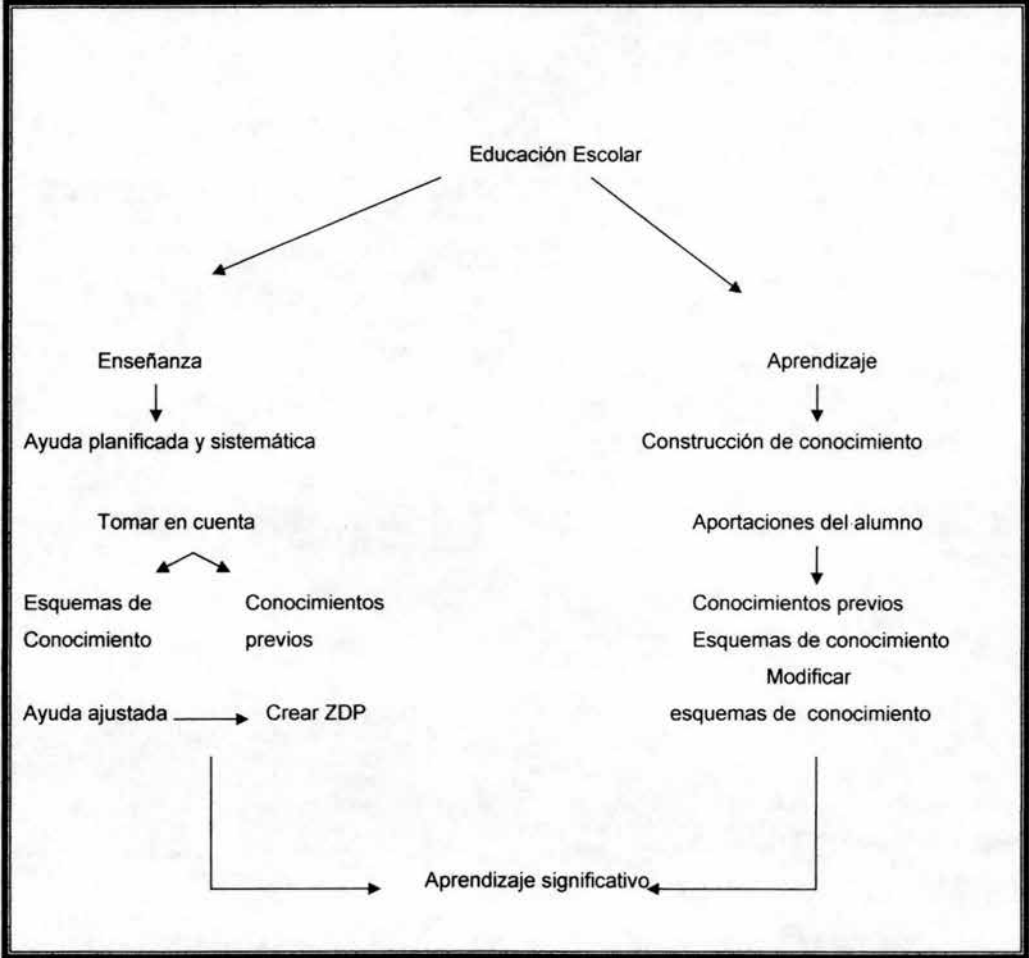


fig. 2 Proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo al constructivismo

Comenzaremos con la **enseñanza**. Entendida, desde la concepción constructivista, como una *ayuda* al proceso de aprendizaje. Pero sólo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su

lugar. Para que esta ayuda sea considerada como tal, es necesario que vincule de alguna forma con los esquemas de conocimiento de los alumnos.

Para tal fin, la ayuda debe conjugar dos grandes características.³⁷

1. En primer lugar, debe tener en cuenta, los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que en relación a ese contenido, dispongan los alumnos.
2. Pero al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno.

Lo anterior significa que la enseñanza debe centrarse en lo que el alumno no conoce o domina, produciéndole situaciones que lo obliguen a modificar sus esquemas, gracias al apoyo del docente.

Onrubia la define como una ayuda ajustada, en donde lo que se busca son retos abordables para el alumno; abordables no en el sentido que pueda resolverlos por sí solo, sino que pueda combinar sus propias habilidades con los apoyos del profesor; con la intención de depender poco a poco de la ayuda hasta ser independiente.

Lo anterior se ve reflejado en las aportaciones de Vigotski en cuanto a la noción de las *zonas de desarrollo próximo*, definidas como "la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanza con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea." Dicho otras palabras, la ZDP puede definirse como el espacio en que gracias a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. "La ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar."³⁸

³⁷ Javier Onrubia, en "El constructivismo en el aula" ob. Cit. p.102

³⁸ Javier Onrubia, op. Cit. p. 105

Para concluir, podemos decir que ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje escolar produce ZDP y al ofrecer apoyos en ellas, los alumnos pueden modificar sus esquemas de conocimiento y sus significados para adquirir más posibilidades de autonomía de tales esquemas ante tareas nuevas y cada vez más complejas.

Por otro lado, las condiciones necesarias para potenciar la enseñanza constructivista son:

- Generar insatisfacción con los prejuicios y preconceptos (facilitando que los alumnos caigan en cuenta de su incorrección).
- Que la nueva concepción empiece a ser clara y distinta de la vieja.
- Que la nueva concepción muestre su aplicabilidad a situaciones reales.
- Que la nueva concepción genere nuevas preguntas.
- Que el estudiante observe, comprenda y critique las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del alumno, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- El alumno podría ser partícipe del proceso de enseñanza desde su planeación misma, desde la selección de las actividades constructivas, desde las fuentes de información, etc.

Por su parte, el aprendizaje, desde la concepción constructivista, es la *construcción de conocimientos*, que ya existen en la cultura (en la medida que el alumno los hace suyos, los incorpora a sus esquemas o los reconstruye); esta construcción es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significados a los contenidos escolares que se les presentan. Es un proceso de construcción porque el alumno tiene que seleccionar la información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares; realiza una actividad mental intensa, la cual se caracteriza porque el alumno establece relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente, entre lo que personalmente conoce y lo que pretende aprender.

Por lo anterior, nos damos cuenta, que el alumno no es una hoja en blanco, que la construcción del conocimiento no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los

momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye o reconstruye personalmente un significado sobre los conocimientos y experiencias que ha podido construir previamente.

La concepción constructivista señala tres elementos básicos que determinan el estado inicial del alumno, en el momento de iniciar un proceso cualquiera de aprendizaje:³⁹

1. La disposición que presentan los alumnos frente al aprendizaje.- Toma en cuenta dos aspectos: Por un lado, el grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos; y por otro, la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar (contenido, actividades, material, evaluación, etc.), su interés por ella o la representación y las expectativas que tienen en relación al profesor y a sus propios compañeros. En conclusión es con qué ánimo se encuentran los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y qué sentido le atribuyen en un principio.
2. Las capacidades, instrumentos, habilidades y estrategias generales que son capaces de utilizar.- En cuanto a las capacidades se refiere tanto a las cognoscitivas (inteligencia, razonamiento, memoria, etc.), motrices y psicológicas (equilibrio personal, relación con otras personas, etc.); los instrumentos, el lenguaje oral y escrito; las habilidades de tomar apuntes, subrayar, leer un texto; y las estrategias para buscar información, redactar, leer, resumir, etc.
3. Los conocimientos previos.- Son los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos como informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él.

En relación a éste último punto, el **aprendizaje** de un nuevo

³⁹ Mariana Miras, "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos", en El constructivismo en el aula, ob. Cit, p. 48-49

contenido, es el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental y los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad mental constructiva no puede llevarse a cabo en la nada. El que se pueda construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido, en pocas palabras, la posibilidad de aprender, hace necesario relacionarse con el nuevo conocimiento y los anteriores.

Al respecto, Coll señala que "cuando al alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace armado siempre con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas."⁴⁰ Esto es, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo.

Estos conocimientos previos no sólo le permiten relacionarse con el nuevo contenido, sino que, son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. Es decir, un aprendizaje es tanto más significativo en la medida que el alumno sea capaz de establecer más relaciones con sentido entre lo que ya conoce (conocimientos previos) y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje. Esto quiere decir, que contando con la ayuda necesaria, la actividad mental constructiva del alumno tiene que reestructurar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender las relaciones que tienen con el nuevo contenido. La posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construya sean más o menos significativos.

Por otra parte, la concepción constructivista, concibe los conocimientos previos del alumno (y en general del ser humano) dentro de los esquemas de conocimientos. Un *esquema de conocimiento* se define como "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad."⁴¹

⁴⁰ Mariana Miras, ob.cit., p. 50

⁴¹ Ibidem, p.52

Desarrollando la definición anterior encontramos que el alumno posee una cantidad variable de esquemas de conocimiento, es decir, no tiene un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que ha podido relacionarse a lo largo de su vida. Por lo tanto, en función del contexto en que se desarrolle, de su experiencia y de las informaciones nuevas que vaya recibiendo, el alumno puede tener una mayor o menor cantidad de esquemas de conocimiento.

Los esquemas de conocimiento se adquieren de una manera muy variable. En muchos casos se trata de información y conocimientos adquiridos en el medio familiar; otros, a través de fuentes como la lectura o los medios audiovisuales, como el cine y la televisión; también pueden ser adquiridos gracias a la propia experiencia del alumno con una realidad de fácil acceso; y por supuesto, también los conocimientos que ha adquirido en el mismo medio escolar.

Un aspecto importante que hay que resaltar, es que si bien importa la cantidad de esquemas de conocimiento que tenga el alumno, también es importante considerar el grado de coherencia, organización y relación que haga el alumno con el nuevo contenido.

Por todo lo que acabamos de decir nos podemos dar cuenta de que uno de los objetivos de la educación escolar, desde el punto de vista del constructivismo, es la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno, ya que toda modificación obliga a reorganizar los esquemas previos, aunque sea de una forma parcial, consiguiendo de esta manera que cada vez sean más organizados, más capaces de atribuir significados a los contenidos nuevos. El cambio de esquemas podría caracterizarse como un proceso de equilibrio inicial –desequilibrio-reequilibrio posterior.

El desequilibrio puede llegar a desencadenarse porque las ideas del alumno se encuentran en conflicto como resultado de una contradicción interna entre sus esquemas de conocimiento, lo que hace difícil mantenerlos sin cambio, por lo que se ve en la necesidad de reorganizarlos y ajustarlos al nuevo contenido a aprender. No únicamente los objetos o las experiencias con ellos pueden desencadenar

desequilibrios, sino también las que surgen en la interacción con los compañeros, en el juego, en trabajos en equipo, en discusiones, en debates, etc.

Para finalizar y a manera de síntesis, podemos decir que de acuerdo con Coll la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:⁴²

1.- *El alumnado es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2.- *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

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

En conclusión, podemos decir, que la concepción constructivista entiende que los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimiento. Al incorporarse el nuevo contenido el alumno entra en conflicto, lo que le obliga o reestructurar y modificar sus esquemas de conocimiento y a atribuirle significados a los contenidos que se le presentan, logrando de esta manera, un aprendizaje significativo.

⁴² Frida Díaz-Barriga y Hernández, "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Mc Graw Hill, México, p.30

2.1.1.2 Relación maestro-alumno

Si admitimos las consideraciones sobre las funciones de la educación escolar y sobre la construcción del conocimiento por parte del alumno, desde el punto de vista del constructivismo, es necesario cambiar la visión que se ha tenido el maestro como mero transmisor de información.

El papel del docente aparece más complejo y decisivo, ya que además de favorecer en el alumno el despliegue de la construcción del conocimiento, debe guiar y orientar esta actividad. Al respecto, Coll señala, en relación al papel del docente, que en realidad se trata de "un orientador o guía cuya misión consiste en *engazar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados."⁴³ Es decir, el docente se constituye en un organizador y mediador entre el alumno y la cultura.

Si se parte de la idea de que enseñar no es sólo proporcionar información, sino contribuir a la construcción del conocimiento, a ayudar a aprender, el docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno, su estilo de aprendizaje, los hábitos de estudio, las actitudes que manifiestan ante el estudio de un nuevo tema, etc.

En relación a lo anterior, Onrubia señala que la enseñanza es una *ayuda* al proceso de aprendizaje, en donde el docente tiene que cubrir dos características: a) que tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno, y b) que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento. Finalmente, una meta central de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos.

Sin embargo, hay que considerar tres cuestiones en relación a la ayuda ajustada.⁴⁴

1. La primera cuestión es que una misma forma de intervención o ayuda del profesor puede, en un momento dado y con unos alumnos dados, servir como

⁴³ César Coll, en Antología Básica, op.cit. p. 17

⁴⁴ Onrubia, op.cit. p. 106

ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP, y en otro momento o con otros alumnos, no servir en absoluto como tal y no favorecer ese proceso, en función de los significados y sentidos que aporten los alumnos.

2. La segunda cuestión es que la enseñanza no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos. Es decir, necesariamente tiene que haber variación y diversidad en las formas de ayuda.
3. Que determina ayuda resulte adecuada o no en una situación concreta, depende del momento del proceso del proceso en que nos encontremos.

Es por ello que Onrubia propone una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, una planificación cuidadosa de la enseñanza y la actuación diversificada y plástica en función tanto de los objetivos y la planificación diseñada como de la observación y análisis que se vaya realizando. Por lo anterior, el profesor queda definido según Onrubia como "un profesional reflexivo que toma decisiones, las pone en práctica, las evalúa y las ajusta de manera progresiva en función de sus conocimientos y su experiencia profesional, y no como un mero ejecutor de las decisiones de otros o como un aplicador mecánico de fórmulas fijas de actuación."

Por otra parte, si el concepto del docente a cambiado es necesario que se vea reflejado, ese cambio, en su práctica cotidiana; para la cual se justifica la importancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales, una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar cambios y alternativas de trabajo.

Existen tres ejes para conformar un programa de formación de docentes:⁴⁵

- El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.

⁴⁵ Díaz-Barriga y Hernández, op.cit. p. 8

- El de una reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto del aula.
- El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

Desde esta perspectiva podemos visualizar al docente en dos posturas: *como aprendiz y como enseñante de su materia.*

La formación del profesor como *aprendiz estratégico* de su materia abarca un período más amplio que el de la formación inicial como profesional de la enseñanza. Es decir, el docente a lo largo de su ejercicio profesional deberá seguir siendo un aprendiz estratégico de su materia, en función de las necesidades de formación que se le planteen. En otras palabras, es cuando el docente estudia un tema con el fin de enseñarlo posteriormente al alumno, lo cual requiere del uso de estrategias de aprendizaje.

En este sentido, la formación continuada del profesor como aprendiz servirá de base para explicarles a los estudiantes, el valor y la utilización de los procedimientos de aprendizaje que enseña. De esta manera, podrá ayudarles a reflexionar sobre cómo adaptar los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones y favorecer en el estudiante, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

Existen dos requisitos fundamentales que hay que considerar como docente aprendiz.⁴⁶

- El primero hace referencia a la reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades. Ejemplo: ¿Soy capaz de anotar sintéticamente las ideas que expone un conferenciante?

Esta valoración de los conocimientos o habilidades en una situación hipotética, conforman una imagen cognitiva.

⁴⁶ C. Monereo, M. Castello y otros, "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", España, Graó, p. 54

- El segundo requisito se refiere a la capacidad que tiene el aprendiz de regular su actuación para realizar una tarea o resolver un problema. Ejemplo: ¿Son adecuados los procedimientos que estoy utilizando?

Por otro lado, se encuentra el docente como *enseñante de su materia*, se refiere al momento en que prepara, imparte y evalúa las sesiones de enseñanza de dicho tema. Es decir, que el docente planifique, regule y evalúe reflexivamente sobre su actuación, que explique estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de los contenidos que explica.

De esta manera, además de tomar en cuenta que el docente también es un aprendiz y que tiene que evaluar su quehacer cotidiano, en la formación de un docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de enseñanza, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etc.) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, retroalimentación, etc.) la conexión entre los conocimientos previos y el contenido nuevo, al cual le atribuirá un significado.

Por lo anterior, el docente debe considerar los siguientes puntos:⁴⁷

- Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos.
- La tarea de aprendizaje a realizar
- Los contenidos y materiales de estudio
- Las intencionalidades u objetivo perseguidos
- La infraestructura y facilidades existentes
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

De acuerdo con Coll, El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.⁴⁸ Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una ayuda por parte del profesor al alumno, sino ambos originan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada.

⁴⁷ Frida Díaz-Barriga y Hernández, op. cit. p. 7

⁴⁸ César Coll, en Antología Básica, op. Cit. p. 19

A manera de síntesis Frida Díaz-Barriga nos ofrece un cuadro en donde define la tarea del docente desde el punto de vista constructivista.

Un profesor constructivista
<ul style="list-style-type: none">- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co.construcción) del conocimiento.- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.- Establece como autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Si bien ya se describió a grandes rasgos las características del profesor, desde el punto de vista del constructivismo, es momento de centrarnos en el papel que desempeña el alumno.

Desde el constructivismo, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea. El que el alumno construya el conocimiento, no se refiere a que lo descubra o lo invente, sino que es él quien aprende. De esta manera, la enseñanza esta mediatiza por la actividad mental constructiva del alumno.

Así vemos, que el alumno ya no se concibe como un sujeto pasivo, o como un recipiente vacío, el cual hay que llenar de contenidos, información y conocimientos que otro ya construyó. Sin embargo, no hay que considera el término activo al hecho de que el alumno salte, se mueva, o que obedezca las indicaciones del maestro; activo se refiere al hecho de que manipula, explora, inventa, lee o escucha las explicaciones del profesor, y sobre todo, porque es él quien interviene directamente en su aprendizaje.

La actividad mental constructiva que realiza el alumno, se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social; esto es, los alumnos construyen el sistema de la lengua, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas.

Cuando hablamos de actividad mental del alumno, nos referimos de acuerdo con Coll "al hecho de que éste construye significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender."⁴⁹ La construcción del conocimiento en la escuela supone así un proceso de elaboración, ya que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales, el profesor entre otros, estableciendo relaciones entre las mismas. En esta selección y organización de la información del nuevo contenido y en el establecimiento de relaciones hay un elemento de gran importancia: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

Coll al respecto señala "cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determina en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas."⁵⁰

La importancia de los conocimientos previos en la realización de nuevos aprendizajes es un principio que ha desarrollado ampliamente Ausubel y sus colaboradores, ya que gracias a ellos se logrará un aprendizaje significativo (tema a abordar en el siguiente apartado). Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

A manera de conclusión, presentamos un cuadro general de las actividades tanto del profesor como del alumno.

⁴⁹ Coll, "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza", en *Antología Básica*, op. Cit. p. 35

⁵⁰ *Ibidem*, p. 36

Relación maestro-alumno

<i>El profesor</i>	<i>El alumno</i>
- Diseña actividades de aprendizaje	- Realiza actividades
- Enseña a aprender	- Construye su propio aprendizaje
- Evalúa	- Se autoevalúa

2.1.2 Aprendizaje significativo

En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento cobraban seguidores. Las experiencias se orientaban a que los alumnos en las escuelas construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ante esta nueva postura, se criticó severamente el modelo expositivo tradicional.

David Ausubel, psicólogo educativo, reconoció la importancia del aprendizaje por descubrimiento, pero se opuso a su aplicación irreflexiva, ya que encontraba una desventaja: necesita considerablemente más tiempo para la realización de actividades.

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases, de acuerdo a dos dimensiones:⁵¹

1. Modo en que se adquiere el conocimiento: a) aprendizaje por recepción y b) aprendizaje por descubrimiento.
2. Forma en que el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva: a) aprendizaje por repetición y b) aprendizaje significativo.

- En el aprendizaje por recepción, el contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posteriores, o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado.
- En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognitiva.

Ausubel considera que en el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), el contenido total que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún

⁵¹ David Ausubel, Novak, Hanesian, "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo", México, Trillas, p.17

descubrimiento independiente; se le exige que sólo incorpore el material que se le presenta. Sin embargo, la diferencia entre que sea significativo o repetitivo, radica en que en *el aprendizaje por recepción significativo*, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o se hacen significativos durante el proceso de internalización; y en *el aprendizaje por recepción y repetición*, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización.

Por otra parte, en el aprendizaje por descubrimiento (por repetición o significativo), se involucra un proceso muy diferente al del aprendizaje por recepción; ya que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente y reorganizar de manera que se produzca el producto final deseado; después se hace significativo de la misma manera que el aprendizaje por recepción. En el caso del *aprendizaje por descubrimiento y repetición*, se descubre algo pero no es potencialmente significativo, es decir, por ejemplo aplicación de fórmulas para resolver problemas o armar rompecabezas por ensayo y error.

Generalmente se han confundido las relaciones que existen entre los tipos de aprendizaje que se dan en el salón de clases, ya que se cree que el aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo y que el efectuado por descubrimiento es forzosamente significativo; lo cual no es así, porque como lo describimos puede haber aprendizaje por recepción significativo y aprendizaje por descubrimiento repetitivo.

Ausubel considera que tanto en el aprendizaje por recepción como en el aprendizaje por descubrimiento, hay aprendizaje significativo "si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así."⁵² De esta manera, el alumno construye su propio conocimiento y, además, está interesado y decidido a aprender.

Ausubel acuña el término **aprendizaje significativo** para contrastarla con el aprendizaje memorístico.

⁵² Ausubel, op. Cit. p. 37

Así, afirma que las características del aprendizaje significativo son:

- Los nuevos conocimientos se incorporan de forma no arbitraria con lo que el alumno ya sabe.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.
- Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera importante y significativo.

En contraste el aprendizaje memorístico se caracteriza por:

- Los nuevos conocimientos se incorporan de manera arbitraria e n la estructura cognitiva del alumno.
- El alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa.
- No hay intención de integrarlos en la estructura cognitiva.
- No hay implicación afectiva en dicha relación al no mostrar una disposición positiva ante el aprendizaje.

Por lo anterior, el aprendizaje significativo tiene claras ventajas sobre el aprendizaje memorístico:

- Produce una retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrarla a la nueva información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- La nueva información, al relacionarse con la anterior, se deposita en la llamada memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

- Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva).

A pesar de estas ventajas, muchos alumnos prefieren aprender en forma memorística, convencidos por triste experiencia que frecuentemente los profesores evalúan el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información, sin verificar su comprensión.

Según Ausubel, las condiciones para lograr un aprendizaje significativo son las siguientes:

1. *Significatividad lógica del material:* "El nuevo material debe permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas de los alumnos. Por relación sustancial se entiende que esta relación se establece con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición."⁵³ Es decir, el material debe estar organizado de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado en sí y se relacionen entre sí de un modo no arbitrario, para que se lleve a cabo la construcción de conocimientos. Esta potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno.
2. *Significatividad psicológica del material:* "Supone la disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes alumnos. De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el CI, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas."⁵⁴ Se refiere a que pueda significar algo para el alumno y le lleve a tomar la decisión intencionada de relacionarlo no arbitrariamente con sus propios conocimientos. Los contenidos son entonces comprensibles para los alumnos.

⁵³ Ausubel, op. Cit. p. 48

⁵⁴ Ibidem, p. 50

3. *Actitud favorable del alumno*: Es el componente de disposición del alumno a querer dar sentido a lo que aprende, relacionando sus conocimientos previos y significados ya construidos a partir del nuevo material de aprendizaje. El aprendizaje significativo no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Por otra parte, Ausubel hace una clasificación de los factores que influyen en el aprendizaje, ya que servirán para esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje y las condiciones que lo afectan.⁵⁵

Clasificación de los factores de
Aprendizaje

Categoría intrapersonal (factores internos del alumno)	Categoría situacional (factores de la situación de aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"> • Disposición del desarrollo: Entendida en términos de maduración, refleja la etapa intelectual del alumno. • Capacidad intelectual: Es lo relativo a la inteligencia general, a la habilidad de resolver problemas el alumno. • Factores de la personalidad: Son las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, de ansiedad, etc. • Factores motivacionales y actitudinales: Es el deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación 	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica: Su frecuencia, distribución, método y condiciones generales . • El ordenamiento de los materiales de enseñanza: En función de cantidad, dificultad, lógica interna, secuencia, velocidad y el uso de auxiliares didácticos. • Ciertos factores sociales y de grupo: Es la atmósfera o clima psicológico del salón de clases, la cooperación y competencia. • Características del profesor: sus capacidades cognitivas, conocimiento de la materia, competencia pedagógica y personalidad.

En base a lo anterior, nos podemos dar cuenta, que estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los alumno (su conocimiento previo), sino también al contenido del aprendizaje (su organización interna y se

⁵⁵ Ausubel, op. Cit. P. 39

relevancia) y al profesor que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo del alumno y el nuevo material de aprendizaje. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de los que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

Al respecto, Coll hace referencia a la importancia de *la memoria, la funcionalidad de lo aprendido en la escuela y la insistencia del aprendizaje de procesos o estrategias*.

En relación a la *memoria*, Coll dice que debe de haber una *memoria comprensiva*, y no una memoria repetitiva y mecánica. La memoria es comprensiva porque "los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimientos modificándolos y enriqueciéndolos. En suma aprender de forma significativa un contenido implica necesariamente un cierto grado de memorización comprensiva del mismo."⁵⁶ Es decir, construir significados nuevos implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones, las cuales pasan a formar parte de los esquemas de conocimiento y en este sentido, puede decirse que son recordados o memorizados.

En cuanto a la *funcionalidad del aprendizaje*, afirma que es la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes.

Por último, insiste en *el aprendizaje de procesos o estrategias*, ya que es necesario que los alumnos "desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de su propia actividad"⁵⁷ Estas estrategias deben estar relacionadas con el aprendizaje de otros contenidos de tal manera que una vez aprendida, quedan integradas a los esquemas de conocimiento, de tal manera que su significatividad y funcionalidad depende de la riqueza de estos esquemas, de los elementos que los conforman y de las relaciones que mantienen entre sí.

⁵⁶C. Coll, "Antología Básica", op. Cit. p. 37

⁵⁷ Coll. "Antología Básica", op. Cit. p. 37

En relación a lo anterior, Coll aporta otro concepto importante al aprendizaje significativo: *la atribución de sentido*. El término sentido lo refiere "a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno, argumentando que los significados que el alumno construye a partir de la enseñanza no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad de aprendizaje."⁵⁸ En otras palabras, este autor argumenta que la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido de aprendizaje; de esta manera, el concepto de aprendizaje significativo no sólo se refiere a los procesos cognitivos del alumno sino a los antes mencionados.

⁵⁸ Ibidem, p. 38

2.1.3 Características de la lengua escrita

Durante mucho tiempo se ha considerado la lengua escrita como una derivación (modalidad secundaria) de la lengua oral (modalidad primaria). Sin embargo, recientemente se han considerado como sistemas lingüísticos independientes, con importantes diferencias, pero también semejanzas.

Francisco Salvador hace un análisis de las diferencias entre la lengua oral y la escrita, que a su vez nos ofrece las características de la lengua escrita.

El análisis de las diferencias entre la lengua oral y escrita se ha hecho desde dos perspectivas: lingüística y psicolingüística.⁵⁹

- Perspectiva lingüística:

La lengua oral y escrita pueden situarse en un continuo A lo largo de éste, el lenguaje se diferencia en tres aspectos: 1) la función: por qué y para qué se habla; 2) tema: de qué se habla; 3) estructura: cómo se habla sobre el tema.

En la lengua escrita, a diferencia de la oral, predominan: 1) las estructuras sintácticas y semánticas elaboradas; 2) la voz pasiva; 3) ciertas formas verbales y otras gramaticales: gerundio, participio, adjetivo atributivo, etc.; 4) una información completa; 5) una mayor organización de las ideas; lo cual implica la utilización por el sujeto de ciertas estrategias cognitivas.

- Perspectiva psicolingüística:

Esta cuestión está estrechamente conectada con el modo de adquisición.

1. Modo de adquisición. La lengua oral se adquiere espontáneamente, sin instrucción formalizada. En cambio la lengua escrita tiene que ser aprendida conscientemente, normalmente en el ámbito de la escuela. Tal contexto es más autoritario y está más impregnado de actividades de aprendizaje estandarizadas y procedimientos sistemáticos.
2. El grafismo como medio a través del que se transmite el mensaje. Una de las primeras condiciones de la adquisición de la lengua escrita se sitúa en plano

⁵⁹ Francisco Salvador, "Dificultades de la expresión escrita" España, Ediciones Aljibe p.21

psicomotor. El niño se enfrenta a una doble dificultad: encontrar los grafemas que componen una palabra y realizar los movimientos necesarios para escribirla, de manera que el grafismo, todavía no automatizado, dificulta la expresión de lo que se desea (contenido).

3. Situación de comunicación. La comunicación por escrito es a distancia, que trasciende los condicionantes espacio-temporales
4. Modo de producción. El escrito requiere el uso de instrumentos físicos y la coordinación consciente de habilidades motoras y cognitivas. La lengua oral utiliza órganos fisiológicos.
5. Condiciones específicas. Las exigencias lingüísticas y cognitivas son mayores en la lengua escrita que en la oral. La expresión escrita, en efecto, debe realizarse en ausencia de cualquier acción y de diálogo, es decir, de intercambio personal.

En lo que se refiere a las investigaciones en torno a la expresión escrita se distinguen tres posturas: a) de producto; b) de procesos; c) contextual.

El enfoque más tradicional es el que se ha centrado en la expresión escrita como un producto, analizándolo en perspectiva lingüística, describiendo sus características formales y estructurales.

En este enfoque se distinguen dos puntos. A) Micro-estructural: analiza los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito: ortografía, formación de signos, etc.; y b) Macro-estructural: analiza la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como la relación de significados en un texto.

Con la finalidad de describir cómo se lleva a cabo la expresión escrita, se ha adoptado el enfoque centrado en el proceso, ya que el análisis del producto no permite un conocimiento real del mismo. Esta postura concibe la composición como un proceso esencialmente cognitivo, aunque con influencias o condiciones como emocionales motivacionales, etc. Lo que pretende es dar a conocer los procesos que subyacen a la actividad de la escritura. Así, esta postura tiene una orientación cognitiva capaz de investigar los complejos procesos mentales implicados en la composición: resolución de

problemas, procesos discursivos, cognición social, metacognición, autorregulación, toma de conciencia, etc.

El enfoque contextual o ecológico, por su parte, analiza la composición desde un punto de vista etnográfico, como un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla, especialmente la escuela. El contexto se incluyen los programas, profesores, actividades, espacios físicos y relaciones interpersonales; pero no sólo se analizan los factores referidos al aula sino también los de fuera de ella, como por ejemplo, la experiencia que el alumno tiene de la escritura adquirida en el ámbito familiar.

Ya que la presente investigación se basa en las aportaciones del constructivismo, pondremos mayor énfasis en el enfoque de procesos.

Los modelos cognitivos intentan describir los procesos mentales implicados en la composición o en la expresión escrita, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores.

Varios supuestos básicos se encuentran presentes en todos los modelos cognitivos sobre la composición.⁶⁰

1. La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican subprocesos, organizados en un sistema jerárquico en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.
2. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información, en el mismo nivel y entre distintos niveles.
3. La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.
4. Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de escritura) y externas (contexto comunicativo y la audiencia).

⁶⁰ Francisco, Salvador, op. Cit. p. 26

Por lo anterior nos damos cuenta, que los modelos cognitivos nos explican mejor el proceso en su conjunto y sobre todo que pone de relieve los componentes cognitivos del proceso.

Todos tenemos una idea de lo difícil que es escribir. Se tiene que pensar lo que se quiere decir, organizar las ideas y después elegir las palabras adecuadas para expresar esas ideas; es decir, se requiere de una serie de procesos mentales.

Gimeno Adelina y Alonso Mateos, establecen una distinción entre los procesos implicados en las habilidades lingüísticas concretamente la de leer). "Distinguen los procesos más básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases, del resto de operaciones más complejas e intelectuales, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible."⁶¹ Este segundo grupo de operaciones cognitivas se denomina *procesos mentales superiores*.

Consideramos que también se puede establecer esta distinción entre los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita. Por un lado, tenemos operaciones simples y mecánicas, que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales y ortográficas, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.

Según los cognoscitivistas, las tareas de escritura nos obligan a resolver *problemas mal definidos*. "Un problema mal definido es aquel para el que no hay una mejor representación inicial ya preparada ni un método estándar de solución."⁶² Es decir, el planteamiento inicial de una tarea de escritura proporciona poca información que guíe la resolución del problema. De ahí, que con la escritura se deben aprender, practicar y dirigir las habilidades que integran el proceso, para dar solución al problema. Gracias a

⁶¹ Daniel Cassany, "Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir". España, Paidós, p. 16

⁶² John Bruer, "Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula", España, Paidós, p. 221

la investigación cognoscitiva se pueden describir detalladamente estas habilidades integrantes y la forma como interaccionan.

Chomsky formuló una distinción clásica en el campo de la lingüística teórica: la oposición entre *competencia* y *actuación*. Según este lingüista, hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua (la competencia) de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta (la actuación). La competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado.

Dicha distinción tiene una correlación con lo planteado por Krashen. Según él "la competencia es el *código escrito*, es el conjunto de conocimientos de gramática y de la lengua que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la *composición del texto*, es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito."⁶³ En otras palabras, la competencia es el saber y la actuación es el saber hacer.

De esta forma, se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Un escritor debe conocer y saber utilizar estos componentes si quiere comunicarse correctamente por escrito, es decir, debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

Los conocimientos del *código escrito* que posee un escritor se pueden clasificar en los siguientes puntos:

- Adecuación: saber escoger la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, formal/familiar, objetivo/subjetivo) apropiados para cada situación.
- Coherencia: saber escoger la información relevante y saber estructurarla.
- Cohesión: saber conectar las diferentes frases que forman un texto (puntuación, conjunciones, etc.)

⁶³ Daniel Cassany, op. Cit. p. 17

- Corrección gramatical: conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permitan construir oraciones estables.
- Disposición de espacio: saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, portada, etc).

Por otro lado, el código escrito se adquiere a partir de los siguientes aspectos:

- Lectura: Existe una correlación entre las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita, ya que el hábito de la lectura incrementa tanto la comprensión como la expresión escrita.
- Prácticas de escritura: Muchos autores consideran que al practicar la escritura la desarrollan más; sin embargo, otros no han encontrado datos significativos o relevantes de éste hecho.
- Corrección: La corrección es positiva cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto (por ejemplo, cuando se corrigen los borradores o un esquema inicial). Por el contrario, no es lo más recomendable cuando se hace al final del proceso (por ejemplo, cuando el profesor corrige las versiones finales de los textos de los alumnos).
- Gramática: Aunque muchos investigadores creen que enseñar gramática incrementa la expresión escrita; otros demuestran que la instrucción gramatical (los ejercicios y las reglas gramaticales) no es demasiado efectiva para la adquisición del código.

En cuanto a la **composición del texto** Cassany, considera que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permiten expresar sus ideas; hacen borradores, esquemas, releen, etc. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas micro-habilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel a medida que se le va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector.

Por lo anterior, un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en un momento importante en su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en las cosas que ya saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc.
- Planificar el texto. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.
- Releer los fragmentos escritos: A medida que redacta, el autor relee los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.
- Revisar el texto. Mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado.
- Proceso de escritura recursivo. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito, a medida que se le ocurren nuevas ideas y las incorpora al texto.
- Durante la composición del texto, el autor también utiliza unas estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general, suele consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y necesita.
- El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionadas con la comprensión lectora.

Barbara Fassler presenta el siguiente esquema que señala las estrategias principales de los escritores competentes y de los incompetentes.⁶⁴

Competentes	Incompetentes
<ul style="list-style-type: none"> • Concibe el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto. • Adaptan el escrito a las características de la audiencia. • Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido. • Están preparados para dedicarse a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciben el problema de una manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción. • Tienen poca idea de la audiencia. • No aprecian demasiado el escrito. • Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases. • A menudo intentan hacerlo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

⁶⁴ Daniel Cassany, op. Cit. p. 118

2.1.3.1 Modelo cognitivo del proceso de composición del texto escrito.

Flower y Hayes empezaron su investigación sobre los aspectos cognitivos de la escritura a mediados de los años 70. Elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a largo y a corto plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.)

El modelo se apoya en unos supuestos básicos:⁶⁵

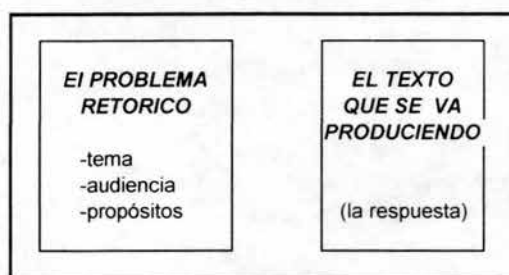
1. En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento;
2. Los procesos de escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados;
3. La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos, que controla el proceso;
4. El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso.

El modelo de Flower y Hayes consta de tres grandes unidades: la *situación de Comunicación*, la *memoria a largo plazo del escritor* y los *procesos de escritura*. La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor: el problema retórico que se le plantea (el tema, la audiencia, el canal, etc.) y el mismo texto que escribe para resolverlo, en todas sus fases de gestación. En cambio la memoria a largo plazo y los procesos de escritura ocurren en el escritor, en su cerebro. La memoria a largo plazo almacena todos los conocimientos sobre el tema del texto, sobre la audiencia o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir. El autor utiliza estos conocimientos durante el proceso de comunicación. La tercera unidad, los procesos de escritura, está formada específicamente por los procesos básicos de planificar, redactar y examinar. En esta unidad el monitor controla estos tres subprocesos.

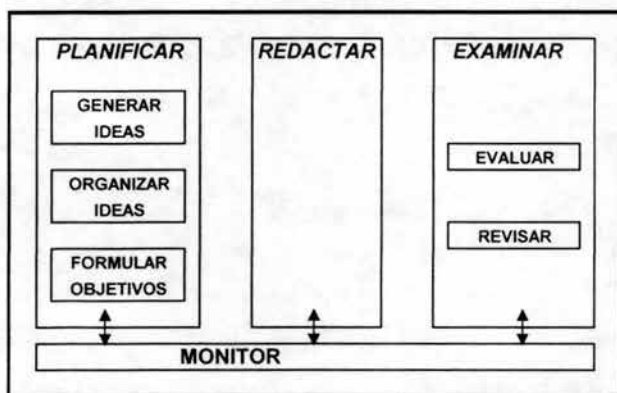
El esquema (ver fig. 3) presenta estas tres unidades y los diferentes subprocesos que engloban cada una de ellas.

⁶⁵ Francisco Salvador, op. Cit. p. 27

SITUACION DE COMUNICACIÓN



EL PROCESO DE ESCRIBIR



MEMORIA A LARGO PLAZO

(conocimiento del mundo)

Conocimiento sobre:

- el tema
- la audiencia
- experiencias anteriores de escritura (planes, redacciones, etc.)



A continuación podemos ver la función que desempeña cada proceso en el conjunto global del modelo.

La situación de comunicación

Como ya se mencionó antes, la situación de comunicación contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación el propósito del emisor, etc. Dentro de este bloque se distinguen dos elementos fundamentales: el problema retórico y el texto escrito.

1.- *El problema retórico.* Escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado. “ El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que damos a este problema”⁶⁶

El problema retórico esta formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y el receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

En el problema retórico, el autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el perfil de la audiencia, es decir, la edad, intereses, qué sabe, etc.; el tema, si es difícil o conocido, etc.

2.- *El texto escrito.* Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación: el mismo escrito que se va formando.

“La influencia que tiene el texto puede variar de un autor a otro y también de un escrito a otro. En escritos incoherentes, la gestación del texto tiene que haber ejercido poca influencia. El autor no ha sido suficientemente hábil para relacionar las nuevas

⁶⁶ Daniel Cassany, op. Cit. p. 149

ideas que iba teniendo a medida que escribía con las frases que ya había escrito y así el texto resulta incoherente.⁶⁷

Por otra parte, los autores comentan que una de las características de los escritores deficientes es una inmensa preocupación por redondear y acabar las frases anteriores o los párrafos empezados y, al mismo tiempo, una pereza por integrar nuevas ideas. O sea, están muy preocupados por solucionar los problemas de redacción (la ortografía, enlazar dos frases, etc.) y no se interesan por que la estructura sea coherente, si es necesario añadir más información, si el escrito dice realmente lo que el autor quiere que diga, etc.

El proceso de escribir

Se compone de tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar. además tiene un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

1.- Planificar. En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta y no es necesario que sea un esquema completo y desarrollado.

La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: *generar ideas*, *organizarlas* y *formular objetivos*.

El acto de *generar ideas* incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces estas informaciones surgirán de forma muy estructurada y completa, reproduciendo la forma en que fueron comprendidas y almacenadas. Pero en otros casos, serán ideas sueltas, fragmentarias.

El subproceso de *organizar ideas* se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Cuando las informaciones han sido generadas de una forma desordenada, este subproceso las ordena y las completa,

⁶⁷ Daniel Cassany, op. Cit. p. 150

organizándolas en una estructura global. Cuando las informaciones ya están ordenadas, este subproceso se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto. Además "este subproceso desempeñan un papel muy importante en el descubrimiento y en la creación de nuevas ideas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos"⁶⁸

Éste es el subproceso que desarrolla y elabora las características textuales del escrito. Durante la organización, el autor separa las ideas principales de las secundarias, decide el orden en que aparecerán, elabora la coherencia del texto.

El subproceso de *formular objetivos* se encarga de elaborar los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de distintos tipos: de procedimiento (cómo), contenido (qué) o incorpora ambos tipos de informaciones.

2.- Redactar. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector. "La representación del texto que ha generado y organizado el proceso de planificar puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes o sensaciones, puede tener una estructura muy alejada de la cadena lingüística (puede ser tridimensional o polimórfica) o puede ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos, que se resiste a encajar en un solo plano."⁶⁹ Por lo anterior, el escritor tendrá que convertir esta gama en lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector. El proceso de redactar se encarga de esta labor. Es decir, expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

3.- Examinar. En el proceso de examinar el escritor decide conscientemente releer todo lo que ha planificado y escrito anteriormente. Por lo tanto, no sólo se examinan las ideas que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente o en el escrito. El examen puede tener distintas

⁶⁸ ibidem p. 151

⁶⁹ Daniel Cassany, op. Cit. p. 152

finalidades: puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o revisión del texto.

Este proceso se compone de dos subprocesos: la *evaluación* y la *revisión*. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios.

Es importante mencionar, que los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición.

4.- El monitor. La función del monitor consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Por ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar o generar de nuevo.

La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo (MLP) del escritor es el espacio donde éste ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar.

La memoria a largo plazo está en el cerebro del escritor, pero también en otros espacios que sirven para almacenar datos como, libros, escritos, films grabaciones, etc.

El funcionamiento de la MLP en el proceso de composición presenta dos aspectos: "Primeramente, parece que el autor cuando recurre a la memoria para buscar información, no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple clave le puede abrir las puertas de los conocimientos concretos que tiene almacenados y que necesita. Por otra parte, la MLP es una entidad relativamente estable que tiene una estructura interna propia. Cuando el autor pide alguna información, la obtiene

estructurada en la forma con que fue grabada; debe refundirla y elaborarla según las características de la situación de comunicación. Una parte de su actividad consiste en adecuar estas informaciones a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia.”⁷⁰

Como podemos observar, Flower y Hayes , presentan un modelo muy completo del proceso de composición, ya que en éste se describen detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un escritor para realizar un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales, los cuales no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Sin embargo, consideramos que el punto más relevante, es que es el mismo escritor quien ordena y organiza según sus objetivos, necesidades de resolver un problema, la forma que cada proceso puede actuar en cualquier momento de la composición. No hay que olvidar que este modelo cognoscitivo toma en consideración la importancia del modelo recursivo (no lineal), así como la relación entre aprendizaje, creatividad y el proceso de composición.

Utilizando este modelo general de procesos, Flower, Hayes y otros investigadores han podido describir en qué difieren los escritores hábiles de los menos hábiles.

La principal diferencia que Flower y Hayes encontraron entre los escritores expertos y principiantes fue el proceso de planificación. Hubieron diferencias en sus habilidades para organizar las ideas y para establecer objetivos de escritura efectivos. Los escritores hábiles tienen gran cantidad de conocimientos retóricos (saber cómo escribir) y los pueden utilizar para organizar sus ideas con eficacia y para establecer objetivos; pueden integrar los conocimientos lingüísticos, del tema y de la audiencia para resolver los problemas de escritura: Por el contrario, los principiantes planifican superficialmente; se concentran en el tema y en lo que saben sobre él , pero fracasan en la identificación de otros aspectos , como la audiencia y el uso del lenguaje escrito

⁷⁰ Ibidem p. 154

para la comunicación. Carecen de los conocimientos retóricos^{*}, o no son capaces de aplicarlos cuando planifican soluciones para el problema de escritura.

Los escritores expertos al hacer su plan de escritura, reflexionan activamente sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir, pero al mismo tiempo toman en cuenta las necesidades de información de los posibles lectores de su escrito. De esta manera, los escritores expertos realizan lo que Flower denominó *planificación constructiva*; está consiste "en construir una única representación y un plan original adecuado a la situación retórica específica, trabajando entre el ámbito del conocimiento sobre el tema y el ámbito del conocimiento retórico para desarrollar un plan de escritura."⁷¹

Por su parte, los escritores novatos o con menos experiencia, parecen tener dificultades para estructurar una red jerárquica de metas y submetas en la planificación. De esta manera, los escritores novatos planifican en forma superficial, centrándose preferentemente en lo que tienen que decir pero no logran relacionar esto último con el establecimiento de objetivos y las características posibles de una audiencia determinada. A este tipo de planificación se le denomina *planificación guiada por el conocimiento*.

En el proceso de redacción también se encontraron diferencias entre los escritores expertos y novatos. Como ya mencionamos cuando los escritores novatos escriben, lo hacen de forma inmediata, ya que se basan en escribir sobre lo que conocen, sobre lo que tienen en su memoria; por lo cual sus escritos son más cortos en comparación con las de los expertos; sus producciones poseen poca riqueza, integración conceptual y coherencia entre las ideas expresadas; tienen un estilo de tipo fragmentado, es decir, no mantienen una coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación. Otro punto importante, es que los escritores expertos realizan una escritura recursiva y los novatos utilizan un proceso lineal.(ver figura 4)

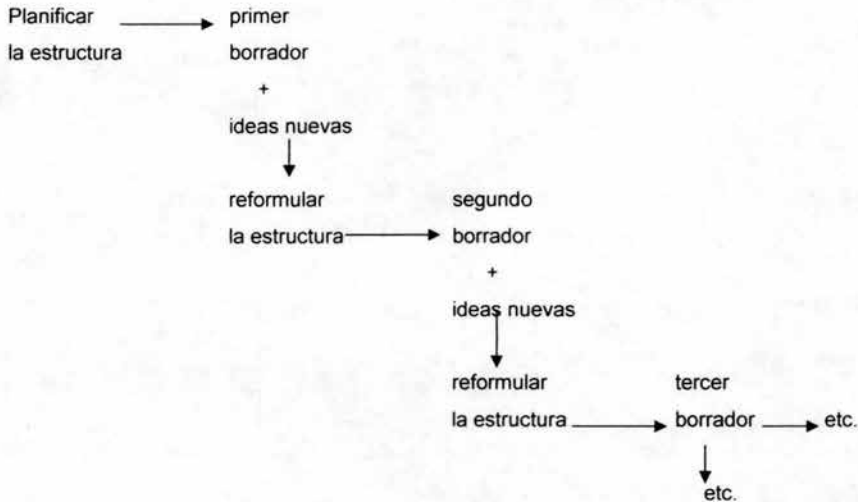
* Hayes y Flower definen el conocimiento retórico como el saber escribir, es decir, cuando se fijan objetivos, se hacen esquemas, se evalúan; los llaman también los trucos del escritor para atraer al lector.

⁷¹ Bruer, op. Cit. p. 238

PROCESO LINEAL



PROCESO RECURSIVO



En cuanto a la revisión, las diferencias se encuentran en la importancia que se le da. Los escritores expertos conciben a la revisión como una actividad que involucra al texto en su totalidad, hacen una revisión constante; mientras que los escritores novatos, hacen una revisión superficial, se centran en correcciones de aspectos ortográficos, léxicos y sintácticos.

En base a lo anterior, Scardamalia y Bereiter, propusieron dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos. (ver figura 5 p. 92) Según los autores, dichos modelos son cualitativamente distintos, debido a la forma de enfrentar la tarea de composición en el

contexto de la escritura escolar. Dichos modelos son: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*.

El modelo de decir conocimiento

En este modelo, el escritor genera contenido de la memoria a largo plazo y traduce este contenido directamente en la página. En este tipo de escritura, la organización de ideas en el texto es la misma que la organización de ideas en la memoria a largo plazo del escritor. Scardamalia y Bereiter lo describen de la siguiente manera:

"Tengo un montón de ideas y las escribo hasta que mi reserva de las ideas se acaba. Entonces intento generar más ideas hasta el punto en que ya no consigo más ideas que valgan la pena poner en el papel, y entonces acabo."⁷²

Al decir conocimiento, se generan redacciones donde todas las frases tienen sentido, pero no se da una coherencia o una organización por encima del nivel de las frases, esto es, el escritor puede eliminar o modificar frases sin que ello afecte a la calidad de la redacción.

Sin embargo, los autores consideran que esta estrategia de decir conocimiento funciona en la escuela, ya que le permite dar soluciones a los problemas reales y diarios. Un ejemplo es: "¿Estaba Sócrates en lo cierto cuando afirmó que el criminal es más infeliz que su víctima? ¡Buf! Voy a escribir todo lo que sé sobre Sócrates y a esperar que cuele"⁷³

Otra razón por la que los alumnos escriben según este modelo, se debe al hecho de que los profesores, la mayoría de la veces, planifican, deciden, y establecen de forma arbitraria las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo, dejando que los alumnos simplemente se centren en la mera redacción; es decir, se les quita toda posibilidad de realizar una actividad reflexiva de planificación.

⁷² Bruer, op. Cit. p. 242

⁷³ Ibidem p. 242

El modelo de transformar el conocimiento

Por otro lado, el modelo de transformar conocimiento trata de explicar el proceder de los escritores expertos. Éstos generan contenidos de la misma que lo hacen los novatos, pero utilizan sus conocimientos retóricos para establecer objetivos y organizar el contenido antes de pasarlo al texto. Según Scardamalia la habilidad de ver el contenido a través de los filtros del conocimiento retórico es la esencia de la escritura reflexiva y consciente. Reflexiva, al tomar en cuenta simultáneamente la audiencia y el tema, no permitiendo de esta manera la transcripción directa del contenido de la memoria a la página. Para los expertos, "una parte de la tarea de escritura es construir puentes entre lo que él sabe y lo que otros pueden saber. Si el escritor realiza esto, la estructura de su texto no puede ser la misma que la de su estructura de conocimiento del contenido. El escritor transforma sus conocimientos del tema para cumplir con las demandas de la situación retórica."⁷⁴

Como puede notarse, la composición guiada por el modelo de transformar conocimiento es planeada, reflexiva y autorregulada; consiste básicamente en un "saber decir" lo que se conoce o se ha documentado de acuerdo a un destinatario y a la intención comunicativa.

Modelos que explican las conductas del novato y del experto en la composición escrita

Modelo "Decir conocimiento"	Modelo "Transformar conocimiento"
<ul style="list-style-type: none">• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de esto hacer el vaciado.• Modo natural de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral.• El producto escrito final consiste básicamente en el conocimiento previo del escritor sobre el tema de acuerdo a como estaba organizado en la memoria.	<ul style="list-style-type: none">• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado, atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente.• Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo.• El producto escrito final consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas.

Figura 5

⁷⁴ Bruer, op. Cit. p. 243

2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

2.2.1 Concepto de estrategia y su clasificación

Como ya hemos comentado, enseñar consiste esencialmente en proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos. Las estrategias de enseñanza son recursos que el docente puede utilizar para prestar dicha ayuda ajustada, provocando en sus alumnos un aprendizaje significativo.

La enseñanza corre a cargo del maestro, pero es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto institucional; por lo mismo es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo en todas las aulas, ya que en cada una, la construcción que se realice será irrepetible.

Por lo anterior, la enseñanza, es en gran medida, una creación de situaciones favorables para el aprendizaje; por lo tanto, la tarea del profesor o docente será reflexionar sobre ella, para buscar mejoras sustanciales en el procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, señalamos de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández que las estrategias de enseñanza *"son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos"*.⁷⁵

Por lo anterior, consideramos que el docente debe poseer una gama de estrategias, para que el alumno además de adquirir un aprendizaje significativo, pueda aprenderla, de tal forma, que posteriormente, con ayudas, explicaciones y ejercitaciones apropiadas llegue a utilizarlas ahora como estrategias de aprendizaje.

⁷⁵ Díaz-Barriga y Hernández, op. Cit. p.141

Díaz-Barriga y Hernández, plantean que es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del proceso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta el momento, si es el caso.

De esta manera, el docente toma la decisión de elegir la estrategia para utilizarla de la mejor manera como sea posible.

2.2.2 Clasificación de las estrategias de enseñanza

Díaz-Barriga y Hernández hace una clasificación de las estrategias de enseñanza más representativas, las cuales se presentan en el siguiente cuadro.

Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductoria y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, etc.)
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos)
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento es semejante a otro.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorece la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento.
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Si bien, las estrategias antes mencionadas pueden ser los medios o recursos para presta la ayuda pedagógica, es necesario distinguir en qué momentos de la enseñanza se pueden emplear: al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales).

Las estrategias preinstruccionales sirven para activar los conocimientos y experiencias previas en los alumnos, y para ubicarlos en el contexto conceptual, generando de esta manera, las expectativas adecuadas (objetivos, organizadores previos).

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se pretende que los alumnos logren una mejor conceptualización de los contenidos de aprendizaje y los estructure e interrelacione (ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías)

Las estrategias postinstruccionales se presentan al término de la enseñanza del contenido de aprendizaje, para presentar una visión sintética e integradora de los mismos, o bien permiten evaluar el propio aprendizaje (resúmenes finales, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales).

Así como las estrategias se deben utilizar en cierto momento del proceso de enseñanza, también tienen que atender al proceso cognitivo.

Cuando lo que se pretende es activar los conocimientos previos se utilizan los organizadores previos y los objetivos; para orientar y guiar la atención y el aprendizaje, se pueden emplear las señalizaciones y las preguntas insertadas; para mejorar la codificación de la información nueva, las ilustraciones, gráficas, preguntas insertadas; para mejorar las conexiones internas, podemos recurrir a los resúmenes, mapas y redes conceptuales, cuadros sinópticos; y, para enlazar los conocimientos previos y la información nueva, se pueden utilizar los organizadores previos, analogías.

El uso de las estrategias, como ya se mencionó, debe hacerse de una manera flexible y adaptable, dependiendo de las características del contexto y de los alumnos.

Teniendo en cuenta que no son recetas de cocina, sino medios o recursos nos sirven para prestar la ayuda ajustada, de acuerdo al constructivismo.

2.3 PROCESO DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

2.3.1 Concepto de comunicación

El concepto de comunicación tiene muchas acepciones. Comenzaremos por exponer algunas definiciones.

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia señala que «Comunicación» (del latín *communicatio*, *communicationis* = comunicación, participación) es:

1. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.
2. Trato, correspondencia entre dos o más personas.
3. Unión que se establece entre ciertas cosas.
4. Papel escrito en que se comunica alguna cosa oficialmente.

A partir de la primera acepción encontramos «comunicar» (del latín *communicare* = poner en común, compartir) es:

1. Hacer a uno participe de lo que uno tiene.
2. Descubrir, manifestar o hacer saber a uno alguna cosa.
3. Conversar, tratar con alguno de palabra o por escrito.
4. Consultar, conferir con otros un asunto, tomando su parecer.

Existen definiciones de comunicación como transmisión de significado:

- "Definimos aquí el concepto comunicación, en su sentido más amplio, como un proceso de transmisión de señales"
- "La transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, etc. a través de símbolos (palabras imágenes, figuras, gráficos, etc.)"
- "Es la palabra hablada, el signo, el gesto, la imagen, la exhibición, impresión radio-difusión, símbolos, etc. por medio de los cuales los humanos procuran transmitir significado y valor a tros seres humanos"

En oposición a las definiciones anteriores, surgen otras que tratan de explicar que la comunicación no es sólo transmisión.

Gregory Bateson afirma que la comunicación "no se refiere solamente a la transmisión de un mensaje, sino que incluye todos los procesos a través de los cuales la gente entra en una relación y se influye mutuamente"⁷⁶

Otros definen la comunicación como "un proceso por el que un conjunto de acciones –intencionadas o no, actuales o pasadas-, de un miembro o miembros pertenecientes a un grupo social, son percibidas e interpretadas significativamente por otro u otros miembros de ese grupo."

A. Maldonado, define la comunicación "como el intercambio de ideas, necesidades, informaciones y deseos entre dos o más personas"⁷⁷

Por su parte, Ramos Danache, define la comunicación "como un proceso dinámico, consubstancial a una realidad que no se divide, no se fragmenta, sino que existe como un continuo sin fronteras ni límites, a no ser los que nosotros establecemos convencionalmente"⁷⁸

Con las definiciones anteriores, no damos cuenta que se habla de la comunicación como proceso, ya que se requiere de una serie de acciones para poderse comunicar, el sujeto que recibe el mensaje participa en dicho proceso.

Al respecto, Daniel Prieto reconoce que en todo proceso de comunicación, se pueden reconocer los siguientes elementos fundamentales.⁷⁹

Emisor.- Prieto prefiere hablar de "fase de emisor" pues considera que el término emisor convierte todo en una especie de acto puntual, como si alguien emitiera en un momento y en otro dejara de hacerlo.

⁷⁶ Bateson, citado por Mabel Piccini y Ana María Nethol en "Introducción a la pedagogía de la omunicación", México, Trillas p.71

⁷⁷ Alma Maldonado, "Aprendizaje y comunicación" México, Prentice may, p.76

⁷⁸ Fausto Ramos Danache, citado por Ana Melendez en "La educación y la comunicación en México", Perfiles educativos no. 5 UNAM CISE Abril-Junio 1984 p.8

⁷⁹ Daniel Prieto Castillo, "Diseño y comunicación", México, ediciones Coyoacán, p. 24-32

Emitir no se reduce sólo a hablar o escribir un mensaje. Un individuo, por el hecho de existir, está ofreciendo signos a los demás a través de sus gestos, su vestimenta, su manera de caminar, sus objetos, los espacios que lo rodean. La fase emisión es permanente y sólo adquiere sentido si se la analiza desde el punto de vista cultural. Emitir significa ofrecer rasgos culturales, ofrecerlos permanentemente.

Prieto distingue entre emisor real y emisor vocero. Éste último transmiten lo que otros piensan o indican. También puede denominársele emisor conformador, ya que tiene la tarea de dar forma a un mensaje según indicaciones de otra persona. El emisor vocero, son los que poseen el poder económico y político y determinan la inflexión ideológica del proceso.

Código.- En un sentido general y abstracto considera que se puede definir código, en referencia a cualquier lenguaje, como reglas de elaboración y combinación de signos. En el caso del lenguaje que utilizamos, la gramática (con su morfología y su sintaxis) es un ejemplo de código.

En un plano más concreto, se encuentra el carácter social de los códigos; definidos como un conjunto de obligaciones. ¿Cuáles? Las de elaborar y combinar de una forma determinada los signos. Pero, ¿obligaciones para quién? Los códigos son conjuntos de obligaciones sociales que permiten la comunicación entre grupos y entre grupos de una determinada formación social..

Considera que la comunicación se hace imposible cuando el receptor está fuera del código. Un ejemplo de esto es cuando alguien habla un idioma que desconocemos. Lo que desconocemos son en primer lugar las reglas esenciales de pronunciación y de sintaxis; por lo que la comprensión se hace imposible. Otro ejemplo sería cuando debemos enfrentar un mensaje en lenguaje científico o un lenguaje estético sofisticado. Por lo anterior, considera que el estar fuera del código puede resultar un incentivo para algunos sectores privilegiados de la población. Pero cuando se trata de trabajar con los sectores populares en una labor educativa, es preferible partir de sus códigos, de sus formas de percibir cotidianamente la realidad.

Mensaje.- Un mensaje es un signo o conjunto de signos que, a partir de códigos conocidos por el emisor y el receptor, llevan a este último una determinada

información, la cual no consiste solo en dato sobre algo, ya que tiene importancia definitiva la forma en que dicho dato es presentado. Con otras palabras: la presentación incide directamente en la información misma. Todo mensaje es una versión de algo.

Prieto distingue dos aspectos cuando se elabora un mensaje: se procede siempre por selección temática y selección formal. La primera lleva a determinar el asunto sobre el cual se hablará, es decir, la selección y combinación de signos. La segunda se refiere a las características del sector social seleccionado.

Medios y recursos.- Los medios son aquellos instrumentos a través de los cuales se hace llegar un mensaje a un receptor. Considera que eso no ocurre, en el caso de las relaciones sociales amplias, sin una cierta cantidad y calidad de recursos, muchos de los cuales están totalmente fuera del alcance de la gran mayoría de la población.

Referente.- Parte de la idea que todo mensaje alude a algo. En términos generales ese "algo" es el referente que comprende todo ser, objeto, situación, idea, sean reales o imaginarias.

Señala diferentes tipos de referente:

- Distorsión referencial.- cuando un mensaje consiste en una versión destinada a falsear el tema o problema al que alude. En propaganda política esto es muy común, como también lo es en la difusión de estereotipos racistas, por dar dos de los muchos ejemplos posibles.
- Parcialización referencial.- cuando el mensaje presenta algunos elementos como si ellos constituyeran todo lo que puede decirse del objeto o problema en cuestión. Por ejemplo: explicar la violencia por alcoholismo es algo parcial, porque a su vez este último tiene una causa.
- Baja referencialidad.- cuando el mensaje solo ofrece algunos datos superficiales de objeto o problema.
- Alta referencialidad.- cuando un mensaje intenta ofrecer una versión lo más cercana posible a las conexiones esenciales a la explicación de un objeto o un problema.

Perceptor.- De la misma manera que en el caso del emisor, Prieto prefiere hablar de fase de percepción. Define percibir como la capacidad de recoger la información necesaria para responder eficazmente al propio entorno. La percepción consiste esencialmente en una extracción de información de la realidad para orientar la propia conducta.

Prieto añade dos conceptos más al proceso de comunicación convencional: los conceptos de formación social y de marco de referencia, ya que considera que todos los elementos del proceso están insertos en ellos.

Formación Social.- Considera que una formación social tiene su historia, dentro de ella es posible analizar y entender la manera en que se consolidan las tradiciones, formas de valores y enfrentar la realidad, formas de relacionarse. Se refiere a la cultura en general, pero ella se especifica en cada caso, según los sectores sociales en cuestión. Todo esto es importante para entender el esquema tradicional de comunicación. Uno no es simplemente emisor, uno es emisor en situación, dentro de tensiones sociales, dentro de ciertas relaciones de poder, dentro de un grupo y no de otro.

En otras palabras, se es emisor en una determinada situación son las relaciones sociales dentro de las cuales se inserta y vive, según los límites fijados por la formación social a cada sector de la población.

Marco de referencia.- Considera que la comprensión del dato presentado por el mensaje implica en todos los casos una previa comprensión de la realidad. Esa comprensión siempre es social y consiste en un conocimiento, una experiencia y también en una valoración.

De la forma en que se establece la relación entre estos elementos, de la manera en que se desarrollan los procesos y el número de personas involucradas en ello, depende, primero la diferencia entre el tipo de proceso y otro y después, lo que pueda conceptualizarse como comunicación.

Por ello, una primera clasificación de los diversos procesos que se puede hacer es la que atiende a la relación entre los dos polos de la comunicación (emisor-perceptor).

Al respecto, Daniel Prieto distingue tres tipos: *interpersonal*, *intermedia* y *colectiva*.

- La comunicación interpersonal es aquella en que los participantes (emisor-perceptor) se relacionan cara a cara, en un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y perceptores. El intercambio de mensaje, es más completo, ya que a la palabra se suman gestos, miradas, entonación de voz e incluso silencios. Todos estos elementos contribuyen a conformar una atmósfera de mayor intensidad.
- La comunicación intermedia caracteriza la relación que se da en el seno de grupos cuyos miembros comparten una cierta finalidad. En ella, los integrantes pueden entrar en relación interpersonal cuando lo consideren necesario. Son condiciones para que se de esta comunicación: La proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses, la circulación de mensajes que resultan importantes para la mayoría de los miembros del grupo. El ámbito en que circulan los mensajes es mas o menos limitado a la esfera de acción de los grupos. Los mensajes se transmiten por lo general a través de medios o publicaciones destinados a los miembros de la propia comunidad. No hay pretensión de que estos mensaje trasciendan a grupos ajenos a toda una población. Ejemplos de procesos de comunicación intermedia son los que se dan en comunidades con una cierta cantidad de habitantes u organismos como escuelas, sindicatos, etc.
- La comunicación colectiva es la que corresponde a la transmisión de los mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad.

Estos tres tipo de proceso, por lo general interactúan siempre. De hecho, los perceptores están recibiendo mensajes permanentemente a través de medios colectivos, pero a la vez mensajes provenientes de procesos intermedios invariablemente están actuando en procesos de comunicación interpersonal.

2.3.2 Comunicación Educativa

Durante los últimos años se ha hecho cada vez más frecuente el uso del concepto comunicación educativa.

Hay propuestas para que tal objeto de estudio sea abordado a partir de los conocimientos de los educadores o bien, de los comunicadores pero tratando de eliminar desunión que se ha mantenido a dos procesos interdependientes como lo son la educación y la comunicación.

Por lo anterior, "con frecuencia, cuando se menciona la educación se tiende a circunscribirla a la labor de enseñanza en ámbitos institucionales; y, al hablar de comunicación, se piensa en ella sólo en relación con los medios de comunicación colectiva, creyéndose, además, que estos medios no siempre realizan una función educativa."⁸⁰

La educación como proceso social, implica un permanente y cotidiano intercambio de informaciones, conocimientos, actitudes y experiencias entre emisores y perceptores. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje suceden a través de procesos creación, emisión, circulación y percepción de mensajes en diferentes sentidos. Sin embargo, muchas veces, a través de estos mensajes se forma a los alumnos para una actuación irreflexiva, ya que el docente es el que los elabora. Pero podemos pensar, que es posible educar a través de procesos de comunicación que conduzcan a los alumnos, no a conocimientos acumulados, sino a un saber reflexivo.

La educación, en cualquiera de sus modalidades, se realiza a través de procesos de comunicación y todo proceso de comunicación requiere de uno o varios medios para transmitir los mensajes. El uso de éstos, para ejercer una influencia formativa, no es casual ni aislado, sino que responde a intenciones e intereses determinados por una formación social dada.

Por lo anterior, se hace necesario analizar el estado de la investigación en comunicación, en México; ya que pareciera que no se ponen de acuerdo a quién le

⁸⁰ Ana Meléndez, "La educación y la comunicación en México", Revista Perfiles Educativos, no. 5 UNAM, CISE, abril-julio, 1984, p. 3

corresponde estudiar el objeto de estudio de la comunicación educativa, si a los pedagogos, o, a los comunicólogos.

No es desconocido que en México hay escasez de investigadores con validez teórica y metodológica. Sólo algunos, hacen importantes aportaciones teóricas que pueden servir de punto de referencia para resolver problemas específicos relacionados con la educación.

Esta situación tiene su origen en dos causas fundamentales:⁸¹

1.- que el estudio de la comunicación se inició en la década de 1940, principalmente en Estados Unidos de América, y sólo hasta mediados de la década de 1960 empiezan a surgir los primeros estudios en nuestro país, es decir, con más de 20 años de retraso.

2.- que la investigación tampoco es ajena a la influencia de factores económicos, políticos e ideológicos ya que éstos determinaron los enfoques, tendencias y modelos que guiaron tanto el planteamiento como las propuestas de solución a problemas de comunicación como, por ejemplo, la formación de especialistas. En general, los planteamientos y propuestas han seguido la tendencia norteamericana. A partir de 1980 es cuando se dan los primeros pasos para explicar la comunicación, dentro del proceso de producción y reproducción social, aunque sin relacionarla con la educación.

Sin embargo, según Karam, una de las funciones de la comunicación educativa es explicar los rasgos de los procesos comunicativos en las distintas modalidades e interacciones educativas. Asimismo, señala Karma, Mario Kaplún propone tres modelos de comunicación educativa.⁸²

- a) Centrada en los efectos (centrada en el emisor)
- b) Centrada en los contenidos (busca que el educando haga)
- c) Centrada en los procesos (centrada en la interacción y en el entorno)

Por otra parte, para la Comunicación Educativa en el aula (CEA), el acto educativo, "es un hecho concreto que se lleva a cabo en la vida cotidiana de los miembros de una sociedad. Por lo tanto, la educación debe estar en congruencia con

⁸¹ Ana Meléndez, op. Cit. p. 5

⁸² David Frago Franco, en "La comunicación en el salón de clases", <http://www.com.itesm.mx/dacs/publicaciones>

los fines últimos de la especie humana (sobrevivir como especie biológica), de la cultura (salvaguardar el conjunto de interpretaciones que se dan sobre el acontecer y lo que en él pasa para que el hombre tenga un sentido en la vida) y del mismo grupo social (para conservar territorio, bienes materiales y formas de producir satisfactores materiales y/o inmateriales)".⁸³

Por lo anterior, nos damos cuenta que la comunicación educativa, no sólo se refiere a la que se gesta dentro de un salón de clases, sino que se presenta en la vida cotidiana de las personas. Podemos pensar que es aquélla que se preocupa por la formación del sujeto.

En la formación entendida como *bildung* (Construcción, configuración) se ponen en relación los que Habermas llama elementos estructurales del mundo de la vida. Estas son:⁸⁴

- La cultura, el conjunto de saberes e interpretaciones de los que se proveen los sujetos para entenderse sobre algo en el mundo: La transmisión de la cultura se denomina "enculturación".
- La sociedad, el conjunto de órdenes normativos (instituciones), redes de interacciones y costumbres considerados como legítimos por una comunidad. La integración de los sujetos a éstos se llama socialización.
- La personalidad, el conjunto de competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar y que resultan, respectivamente, de la enculturación y la socialización.

Esto es, la formación es un proceso, donde el sujeto recibe de la sociedad y la cultura (socialización y enculturación) los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conocimientos habilidades y, estructuras normativas). A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse.

Según Habermas, para que el sujeto transforme y reproduzca su entorno, requiere de la comunicación, ya que gracias a ésta: a) se reproduce o transforma el saber

⁸³ Laura González Morales, en Metodología para construcción de un modelo de comunicación educativa en el aula", <http://www.items.mx/dacs/publicaciones>

⁸⁴ Habermas, cito por Yurén Camarena María Teresa, en "Formación y puesta a distancia", op. Cit. p. 31

cultural que se transmite a las nuevas generaciones; b) se mantiene o se genera la solidaridad necesaria para integrar la sociedad, y c) se promueven los aprendizajes que se requieren para la formación del sujeto.

Así podemos pensar, en una comunicación educativa en la educación a distancia, en un programa de radio, en un programa de televisión, en un artículo, en la escuela, en el aula, etc. siempre y cuando esté encaminada a la formación del sujeto.

2.3.3 La comunicación en el aula

La comunicación en el salón de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Gilberto Giménez, la comunicación en el salón de clases se define como "un proceso de producción-recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase"⁸⁵. Esta definición supone que en los procesos de comunicación entran en juego significados diversos, donde se encuentran interpretaciones y visiones del mundo específicas, más no necesariamente coincidentes, ya que dependen del grupo y clase social de los interlocutores.

Por su parte, Mercedes Charles, afirma que el aula "constituye un espacio social donde se realizan multitud de prácticas en las que se materializan y toman forma los fines de la institución, los planes de estudio, la determinada concepción tanto de las diversas profesiones como del conocimiento y de la organización del trabajo."⁸⁶ De esta manera, el salón de clases es un espacio donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones particulares de los maestros y de los alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa: su formación profesional y su trayectoria académica, sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales y sus expectativas.

En el salón de clases se presentan un sin fin de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso (maestro-alumno). La comunicación es más que el maestro hable y el alumno oiga; es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno.⁸⁷ Esto es, en todas las

⁸⁵ Gilberto Giménez, "Notas para una teoría de la comunicación" citado por Mercedes Charles Creel en "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, Perfiles educativos, p.40

⁸⁶ Mercedes Charles Creel, op. Cit. p. 36

⁸⁷ <http://www.razónypalabra.org.mx>

interacciones, se envía y se recibe un mensaje. Algunas veces, los maestros creen que sólo mandan un mensaje, pero su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos expresan diferentes mensajes. El mensaje de doble significado es la metacomunicación.

Por otra parte, no existen modelos ni métodos puros para analizar las prácticas comunicativas dentro del salón de clases, ya que las relaciones de comunicación que se establezcan, varían según el entorno y las experiencias particulares.

Sin embargo, de acuerdo a la concepción de enseñanza-aprendizaje que se origine dentro del aula, nos permite establecer cierto modelo de comunicación.

Al respecto Mercedes Charles, hace la diferencia entre dos modelos de comunicación: *el modelo tradicional de comunicación y la propuesta de un nuevo modelo de comunicación.*

Modelo tradicional de comunicación:

Este modelo traslada el modelo de comunicación que incluye los elementos básicos del proceso, al ámbito de la educación formal. Esto es, el emisor (maestro) transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela).

Si analizamos este modelo, tenemos que se hace una transferencia de información del emisor-maestro al receptor-alumno, para que éste reciba determinados contenidos, considerados curricularmente valiosos para su formación dentro de un contexto escolar.

De esta manera, podemos deducir que el modelo de comunicación descrito corresponde a un modelo pedagógico tradicional, unidireccional de contenidos. En este caso, el papel principal lo tiene el emisor-maestro y los contenidos, ya que el receptor-alumno tiene la función de recibir y reproducir la información.

Propuesta de un modelo de comunicación:

En este modelo, el proceso de comunicación en el aula está conformado por elementos de índole individual y social, convirtiéndolo en un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos, con características individuales y sociales, con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones, con base en reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional. En este proceso de creación, recreación y negociación entran en juego diferentes prácticas comunicativas: verbales, no verbales, icónicas, audiovisuales, kinésicas, etc. que se interrelacionan para constituir universos de significados.

Por lo tanto, éste no es un proceso lineal de intercambio de información, sino que está determinado por un gran número de variables: el contexto institucional, currículo y plan de estudios, materialización en el salón de clases, la relación de comunicación (maestros y alumnos, el mensaje los códigos y lenguajes y el proceso de interacción).

Un aspecto importante que hay que resaltar, es que en este modelo el diálogo va más allá del intercambio de información; sino que implica un encuentro que brinda la posibilidad de que el maestro y el alumno puedan intercambiar información constituyéndose simultáneamente en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores fundamentales del proceso educativo. Pero el diálogo sólo es posible cuando se comparten saberes, códigos y lenguajes entre los protagonistas, y entre éstos, los textos y el material pedagógico.

Charles lo sintetiza de la siguiente manera: "el diálogo en el proceso educativo, no implica solamente intercambio de opiniones, sino un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza, que permita la transición de la doxa, o sentido común, no crítico, ni reflexivo, al episteme, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento."⁸⁸

Por otra parte, no hay una definición acabada y que abarque todos los elementos que intervienen en la comunicación en el aula; por tal motivo aportaremos, a manera de explicar la multidimensionalidad del aula, algunas posibles elementos que hay que considerar.

⁸⁸ Mercedes Charles, op. Cit. p. 44

De acuerdo con Bronfenbrenner, el aula puede concebirse "como un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí, y con los sistemas adyacentes, un continuo intercambio de materia, energía y, muy particularmente de información. Por esto, el aula es un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica".⁸⁹ Esto es, la información constante que fluye en el sistema, es consecuencia de múltiples interacciones simultáneas; y no de una interacción dual.

De esta manera, de acuerdo con Pérez Gómez, el aula "constituye un sistema de comunicación formado por una red de emisores, receptores y canales por los que fluye todo tipo de información a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes códigos y programas de expresión. La comunicación de significados es el contenido de la interacción y, por ende, de la organización compleja del aula."⁹⁰

Sin embargo, la comunicación está condicionada por diferentes factores tales como: la mayor o menor fluidez de la información, la mayor o menor interferencia o ruidos, los diferentes tipos de códigos tanto del emisor como del receptor; etc., hacen que la comunicación sea de calidad o no.

Los aspectos mencionados, están mediados por la escuela y dentro del salón de clases por el maestro. "El profesor representa en la clase varias formas de poder: la de representante de la institución educativa con sus normas y códigos de conducta, la de representante de la sociedad, y en concreto de los padres, y la de portador de los conocimientos, saberes y experiencias adultas frente a la ignorancia y el error de los alumnos".⁹¹ Es decir, el maestro es el que regula el flujo de la comunicación cuando condiciona de una u otra manera, la participación de los alumnos, él elige porque canal, que códigos y que mensaje se establecerán dentro del salón de clases.

De esta manera, el salón de clases se convierte en un espacio de negociación. Al respecto, Porlán menciona, que con frecuencia se comunica para negociar y se negocia para comunicar. Esto es, se va a negociar de acuerdo a las actuaciones que tenga el alumno para que se le asigne una calificación; de esta manera, sus

⁸⁹ R. Porlán, "Constructivismo y escuela", p. 98

⁹⁰ Ibidem p. 99

⁹¹ Ibidem

participaciones, tareas escolares, etc. estarán condicionadas a lo que espera el maestro de ellos.

Pero el contenido y la dinámica de la comunicación no está determinado por las relaciones de poder en el aula; sino también, a partir de las interacciones que se tengan en cuanto al mensaje, que a fin de cuentas, lo que se pretende es provocar un aprendizaje en los alumnos. Por lo cual estaremos hablando que la comunicación es una negociación de significados a través de la cual se construye el conocimiento compartido en la escuela.

El alumno no aprende solo, el conocimiento escolar es un conocimiento social que se construye gracias a las relaciones y actividades con otros; así, el discurso y la acción participativa entre dos o más personas, hacen que se enriquezca y se construya el conocimiento común que caracteriza a los contenidos de la escuela.

Así, la comunicación en el aula, supone una relación social, en donde se materializa el tipo de educación que subyace en la relación maestro-alumno, la posición de los interlocutores, el contenido de aprendizaje, los mecanismos de evaluación, etc. Es un proceso complejo de exposición, negociación, recreación y creación de significados, que muestra diversas formas de entendimiento del mundo. De esta manera, el contenido por sí solo carece de significado, ya que se construye y se negocia cuando entra en relación con los diversos contextos y sujetos educativos.

III DIAGNÓSTICO

3.1 Instrumento

Para aproximarnos a la problemática, se diseñó un instrumento de diagnóstico que nos permitiera recuperar la situación de los docentes del Instituto Ciudad Cumbres.

El instrumento utilizado fue la entrevista abierta, ya que ésta es una conversación con propósito, en donde los entrevistados son tratados como fuentes de información general. Gracias a la entrevista, se consigue información de una manera más informal y fluida; el entrevistado no se siente agredido o invadido en su persona y puede platicar de manera natural sobre los aspectos que nos interesan. De esta manera el entrevistado no conoce los fines o propósitos y puede expresarse libremente, aportando datos relevantes que no lo comprometen, en este caso, con la Institución.

La entrevista abierta, al no ser cerrada o preestablecida, permite profundizar y cuestionar más sobre alguno de los puntos a investigar, es decir, no se limita a una respuesta afirmativa o negativa, sino que se pueden preguntar las causas o los porqués de cada respuesta.

Fue necesario, que como entrevistadores, estableciéramos un ambiente adecuado para que el entrevistado se sintiera a gusto y de esta manera pudiera darse realmente una conversación.

La entrevista de acuerdo con Schwartz y J. Jacobs, supone:

"... que el entrevistador no conoce anticipadamente qué preguntas resulta adecuado presentar, cómo deben ser redactadas de manera que no resulten intimidatorias ni poco claras, qué preguntas se deben incluir o excluir para enterarse mejor acerca del tema que se estudia, o qué constituye una respuesta (lo que podría ser el rango de respuestas a cualquier pregunta): Las respuestas a estos problemas se considera que surgen de las entrevistas mismas, del contexto social en el que ocurrieron, y del grado de armonía que el entrevistador pueda establecer durante la entrevista".

De esta manera, esta modalidad de entrevista rompe con la clásica, en la que el entrevistador presenta su papel de controlador verbal de la situación en la que pretende conocer a sus sujetos.

3.2 Aplicación

La entrevista fue hecha a 5 maestros del Instituto Ciudad Cumbres.

Se caracterizó por hacerse de manera individual, respetando las respuestas de los entrevistados, en algunos casos se recurrió al uso de grabadora (con la autorización de los entrevistados) para posteriormente interpretar la información recabada.

La entrevista se estructuró de acuerdo a dos aspectos fundamentales.

- a) La formación del docente
- b) Los aspectos relacionados con la expresión escrita.

El diseño de la entrevista fue el siguiente:

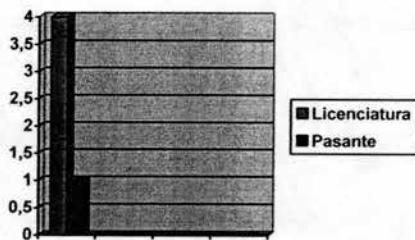
- Formación docente:
 1. ¿Qué estudios realizaste?
 2. ¿Dónde los realizaste?
 3. ¿Cómo llegaste a la docencia?
 4. ¿Cuánto tiempo tienes como docentes?
 5. ¿Realizaste estudios para la docencia?

- Expresión escrita:
 1. ¿Te gusta escribir?
 2. ¿Con qué frecuencia escribes?
 3. ¿Qué estrategias empleas cuando escribes?
 4. ¿Cómo describirías los escritos de tus alumnos?
 5. Como docente, ¿cómo fomentas la escritura en tus alumnos?
 6. ¿Qué importancia tiene la expresión escrita en tu materia?
 7. ¿Cómo evalúas los escritos que realizan tus alumnos?
 8. ¿A quién le corresponde fomentar la expresión escrita?
 9. Crees que como docente necesitas conocer estrategias sobre la composición escrita?

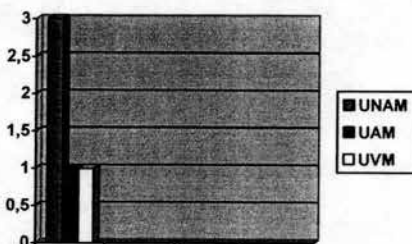
3.3 Presentación de los datos

➤ En cuanto a la formación docente:

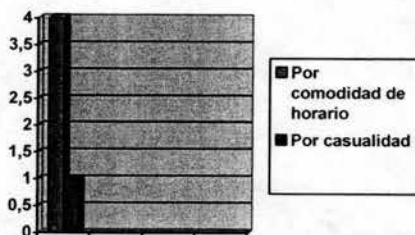
1. ¿Qué estudios realizaste?



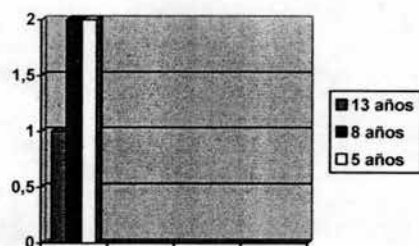
2. ¿Dónde los realizaste?



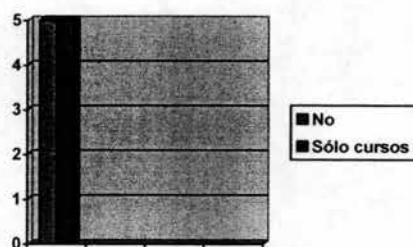
3. ¿Cómo llegaste a la docencia?



4. ¿Cuánto tiempo tienes como docente?

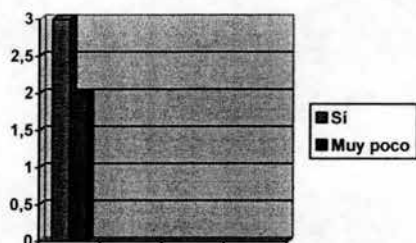


5. ¿Realizaste estudios para la docencia?

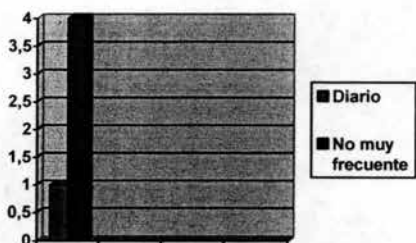


➤ En lo que se refiere a la expresión escrita:

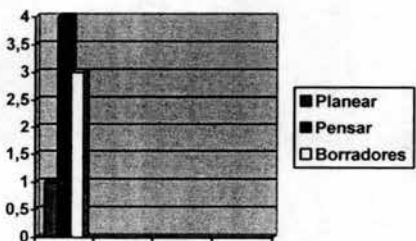
1. ¿Te gusta escribir?



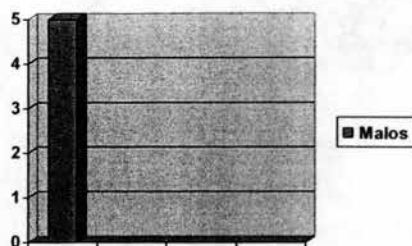
2. ¿Con que frecuencia escribes?



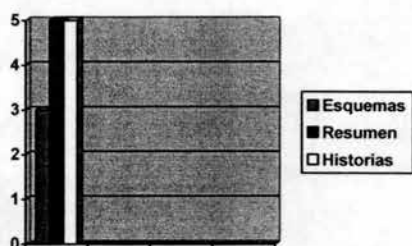
3. ¿Qué estrategias empleas cuando escribes?



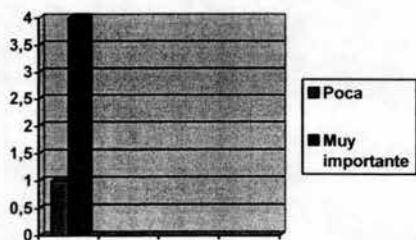
4. ¿Cómo describirías los escritos de tus alumnos?



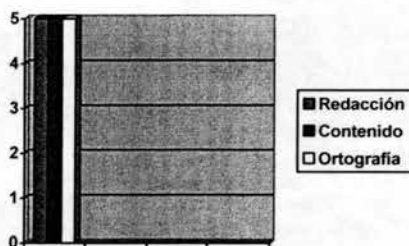
5. Como docente, ¿cómo fomentas la escritura en tus alumnos?



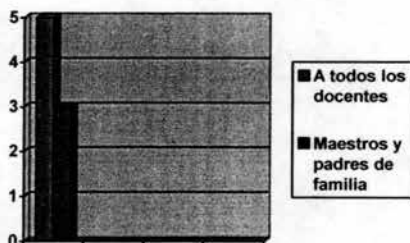
6. ¿Qué importancia tiene la expresión escrita en tu materia?



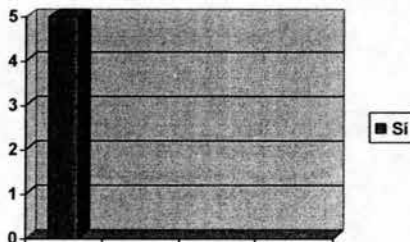
7. ¿Cómo evalúas los escritos que realizan tus alumnos?



8. ¿A quién le corresponde fomentar la expresión escrita?



9. Crees que como docente necesitas conocer estrategias sobre la composición escrita?



3.4 Interpretación de los datos

De acuerdo a los resultados arrojados en la entrevista obtuvimos ciertos aspectos que hay que esclarecer.

En cuanto al primer apartado de la entrevista, la formación docente, nos pudimos dar cuenta, que los maestros tienen una formación profesional, todos cursaron una licenciatura; sin embargo, ninguno a tenido una formación docente, ya que su incorporación al campo de la docencia fue por motivos de la causalidad, comodidad o recomendación, no tenían desde un principio de su formación profesional dedicarse a ella. Aquí pareciera, que la docencia es una especie de tabla de salvación para los egresados de cualquier licenciatura (no encuentro trabajo dentro de mi campo profesional, entonces me dedico a la docencia, no puedo trabajar todo el día, me dedico a la docencia, no encuentro trabajo como secretaria, entonces me dedico a la docencia, etc.).

La posible formación docente que tienen son por cursos que han tomado, casi siempre los que imparten los Talleres Generales de Actualización, y por la experiencia de su quehacer cotidiano, ya que todos tienen más de cinco años como docentes.

Por lo anterior, podríamos afirmar que hay un escaso conocimiento sobre las nuevas aportaciones pedagógicas, puesto que no ha habido, por parte de los docentes, un estudio profundo sobre concepciones tales como el constructivismo, el aprendizaje significativo, el papel del mismo docente a partir de estas posturas, etc. Su formación se ha reducido a tomar cursos, que en su mayoría son improvisados y expuestos por cualquier maestro de la misma institución. No podemos afirmar que lo antes descrito se presente en todas las escuelas, pero si se observa dentro del Instituto Ciudad Cumbres, lugar en donde se realizó la investigación.

En relación al apartado de la expresión escrita, cuatro de los docentes entrevistados, mencionaron que les gusta escribir pero que no la hacen con frecuencia, argumentando que no tiene que escribir, no hay tiempo, no hay necesidad, etc. Sólo un

maestro mencionó que le gusta escribir y que lo hace diario, escribe sobre algún tema de su clase, investiga y realiza esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc. Este docente explicó que las estrategias que utiliza para escribir son planear sobre los que se va a escribir, hace algunos borradores y después escribe el texto final. Mientras que las maestras que no escriben con frecuencia, expresan que primero piensan lo que quieren escribir y lo escriben, sin hacer una revisión o borradores del escrito.

Con base a lo anterior, se distingue que sólo un maestro (hombre) realiza una planeación, redacción y revisión (los procesos de la composición de textos descritos en el marco teórico de este trabajo de investigación) de un escrito; mientras que las demás maestras, lo poco que escriben, lo hacen de una forma lineal y no recursiva.

En lo que respecta, a los escritos producidos por los alumnos, todos mencionaron que escriben mal, porque no tienen los hábitos de la escritura, como son: una buena ortografía, no hay una buena presentación del trabajo escrito, no hay lógica en sus redacciones, son apáticos para escribir, etc.

Por lo mencionado anteriormente, podemos decir, que si bien esos aspectos son importantes para escribir (recordemos que Cassany los describe como el código escrito) no son los únicos para realizar un escrito, puesto que hay que tomar en consideración los aspectos relacionados con la composición de textos, es decir que haya una planeación (generar ideas, organizarlas y formular objetivos), redacción y una revisión o evaluación del escrito. Las maestras desconocen que el escribir es un proceso, en donde se involucran varios aspectos y no sólo los posiblemente visibles.

Ahora bien, si sus alumnos escriben mal, ellos como docentes qué hacen para fomentar la escritura y corregir esos errores, a lo que respondieron que es a través de resúmenes, historias, canciones, dictados, resolver ejercicios del libro de texto, esquemas y mapas conceptuales, como ellos hacen que sus alumnos escriban. En la entrevista nos pudimos dar cuenta, que los maestros no hacen ninguna distinción entre un esquema o resumen, las identifican como actividades que varían en cuanto a la presentación y no como estrategias que tienen un por qué y un momento determinado para emplearlas.

Sobre el punto anterior, entonces se desprende a quién le corresponde fomentar la expresión escrita. Los docentes obvio que mencionaron que a ellos, pero hicieron énfasis en la participación de los padres de familia para que los alumnos escriban. Lo cual consideramos muy importante, ya que es necesario que fuera de la escuela, los alumnos también escriban y los que pueden reforzar y evaluar la escritura son precisamente los padres de familia, puesto que los alumnos de la escuela donde se realizó la investigación no trabajan.

En relación a la importancia que tiene la expresión escrita en la materia de cada uno de los docentes entrevistados, la maestra de matemáticas mencionó que es poca, ya que su materia se enfoca más a resolver ejercicios matemáticos que a escribir. Sobre este punto, cabría preguntarnos ¿que en matemáticas no se escribe?, por supuesto que si se escribe, es evidente que se utiliza otro código, otro lenguaje pero se tiene que escribir, simplemente para plantearse el mismo problema que se va a resolver y tal vez, este sería otro punto a investigar ¿cómo se da la expresión escrita en matemáticas?. Tal vez, es por esto que los alumnos muchas veces no encuentran relación entre algunos contenidos de la materia y hechos reales en donde puedan aplicarlos, porque ellos no redactan los enunciados del problema, por ejemplo; tienen que resolver problemas ya estructurados por el maestro. Si no se escribiera en matemáticas, entonces tampoco lo harían en otras materias que pertenecen a las ciencias exactas como física, química, etc.

Los maestros que contestaron que tiene mucha importancia la expresión escrita en su materia, se refirieron a que los alumnos hagan las actividades antes mencionadas: resúmenes, dictados, historias, etc.; pero no al hecho de enseñarles a escribir. Sobre este punto, cabría preguntarnos ¿cómo enseñar a nuestros alumnos a escribir, si como maestros no lo hacemos?

En cuanto a cómo se evalúan los escritos producidos por los alumnos, los docentes entrevistados, coincidieron en todos en cuenta tres aspectos: la redacción, el contenido y la ortografía. Sin embargo, en la realidad es diferente y no atrevemos a decir esto, porque muchas veces los alumnos hacen trabajos por escrito que son evaluados por diferentes maestros, de acuerdo al aspecto de cada materia y

observamos que los maestros califican más la presentación del trabajo que el contenido, muchas veces ni las faltas de ortografía se corrigen y por su puesto, mucho menos se evalúa el proceso que el alumno realizó para escribirle texto. Al parecer hay una contradicción entre lo que se evalúa y lo que se debe evaluar.

Por último, los docentes manifiestan la necesidad de conocer estrategias de enseñanza en general, y en particular estrategias sobre la composición de textos. Señalan que les cuesta trabajo escribir, que han perdida la práctica de hacerlo y por lo tanto no saben cómo enseñarles a sus alumnos a escribir. Así, podemos concluir que los maestros tienen una preocupación por aprender nuevas estrategias, y que reconocen su falta de dominio en la expresión escrita para poderla enseñar.

CURSO PARA DOCENTES

"ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

PARA LA COMPOSICIÓN

DE TEXTOS,

SEGÚN LOS MODELOS COGNITIVOS

4.1 FUNDAMENTACIÓN

Hoy en día, la sociedad mexicana requiere que los alumnos que egresan del nivel secundaria, conozcan y dominen sus habilidades comunicativas, en el caso específico, la expresión escrita. Ya que muchos de nuestros jóvenes continúan con su formación académica, y otros, se ven en la necesidad de incorporarse al campo laboral.

En cualquiera de los casos, la habilidad de expresión escrita es muy compleja, ya que es necesario organizar y procesar interiormente la información para poderla exteriorizar a través de la escritura. De esta manera, el favorecer la lengua escrita permite a los estudiantes encontrar un canal de manifestación de sus ideas, sentimientos, pensamientos, etc. que le ayuden a identificarse. Así como, ha aprender a construir razonamientos lógicos que le van a servir, no sólo para continuar su aprendizaje a niveles superiores, permitiendo su desarrollo en todas las materias, sino para responder a los requerimientos cotidianos.

Por lo cual, se hace necesario que los docentes modifiquen sus estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales, en donde sólo importa el contenido de cada asignatura, descuidando de esta manera, el desarrollo de la habilidades comunicativas y la construcción del conocimiento.

Sin embargo, los docentes (específicamente los que laboran dentro del Instituto Ciudad Cumbres lugar donde se realizará la propuesta), cuentan con una formación profesional pero carecen de la pedagógica; elaboran su metodología, los criterios de evaluación y sus estrategias de enseñanza de acuerdo a su intuición o la forma en que a ellos les enseñaron.

Por otra parte, en cuanto a optimizar la expresión escrita en sus alumnos, lo consideran exclusivo de la materia de español, ya que no cuentan con una didáctica que les permita elaborar o diseñar estrategias de enseñanza que vinculen el contenido de cada materia con el desarrollo de la expresión escrita.

Por lo anterior, se requiere de una propuesta de intervención pedagógica para resolver o mejorar las necesidades de la institución.

Lo que se pretende, es ofrecer a los maestros un curso sobre estrategias de enseñanza para la composición de textos. Dicho curso se basa en el modelo de Flower y Hayes, los cuales explican el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, transcripción y revisión.

El modelo se apoya en unos supuestos básicos:⁹²

- 1) En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento;
- 2) Los procesos en la escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados;
- 3) La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos, que controla el proceso; y,
- 4) El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso.

Este modelo descarta la escritura como un mero producto, considera que la escritura supone procesos y actividades cognitivas (pensar, razonar, la memoria, la percepción, etc.); la composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información; la escritura tiene un carácter flexible, recursivo e interactivo y que los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo del tema de las restricciones lingüísticas) y externas (contexto comunicativo y la audiencia).

El curso tiene como propósito que el docente realice una reflexión teórica de las estrategias de enseñanza, según los modelos cognitivos, para favorecer la expresión escrita en los alumnos de secundaria y que experimente, viva lo que implica escribir.

El curso se realizará dentro del Instituto Ciudad Cumbres, cuatro horas a la semana, iniciándolo en el ciclo escolar 2004-2005. El instituto cuenta con un salón

⁹² Francisco Salvador Mata, Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997 p.27

especial de usos múltiples donde se podrá realizar el curso, ya que cuenta con televisión, video y retro-proyector, así como el espacio suficiente para poder trabajar.

Las características del curso serán:

- La metodología que se llevará en el curso será expositiva y participativa. El experto explicará los conceptos básicos de cada sesión y los participantes realizarán actividades para manifestar sus conocimientos previos sobre el tema o reforzar los contenidos nuevos.
- En las sesiones teóricas se les explicarán conceptos como: escritura, estrategias de enseñanza, los modelos cognitivos de la composición de textos, etc.
- En cada sesión habrá actividades para que el participante pueda relacionar los contenidos con su experiencia personal y su problemática en particular.
- Se considera de suma importancia que haya una apertura entre el experto y los docentes, en donde éstos puedan externar sus dudas, preocupaciones y experiencias, para que se pueda entender en que consisten las estrategias y actividades que favorecen la expresión escrita y de esta manera, los docentes puedan trasladarlas al salón de clases.
- Habrán productos parciales de cada sesión y al final se pretende que los maestros elaboren una planeación didáctica de acuerdo a su asignatura, en donde incluyan actividades para promover la escritura, partiendo del modelo cognitivo que se desarrolla en el curso.

Por otro lado, se sabe que algunos docentes se muestran renuentes a tomar algún tipo de capacitación exponiendo diferentes argumentos; para evitar esto, el curso tendrá valor curricular y como se impartirá dentro del horario de clases, se pretende que haya un incentivo económico por parte de la misma institución.

De esta manera, con el curso el maestro tendrá un espacio donde podrá reflexionar y actuar sobre su quehacer cotidiano y logrará resolver su problemática particular, permitiendo así un aprendizaje grupal a través del trabajo que realice con sus compañeros docentes, los cuales comparten las mismas inquietudes (los alumnos no saben escribir, tienen faltas de ortografía, no saben comunicar su opinión por escrito, no saben sintetizar, etc.), aún vista desde diferentes asignaturas.

PROPÓSITOS

PROPÓSITO GENERAL

Que el docente:

- Realice una reflexión teórica de las estrategias de enseñanza, según los modelos cognitivos, para favorecer la expresión escrita en los alumnos de secundaria.
- Experimente y viva lo que implica el proceso de escribir.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS .

Que el docente:

- Reconozca las características de la lengua escrita.
- Comprenda las funciones comunicativas de la lengua escrita.
- Distinga las diferentes investigaciones realizadas sobre la composición escrita.
- Identifique las diferencias entre estrategias y actividades
- Conozca los diferentes tipos de estrategias de enseñanza que hay y en qué consisten.
- Diseñe una estrategia de enseñanza sobre un tema de su asignatura.
- Distinga entre las características del código escrito y el proceso de composición de textos.
- Conozca en que consiste el modelo cognitivo de Flower y Hayes.
- Escriba un texto a partir de modelo propuesto.
- Comprenda la diferencia entre evaluar y calificar
- Reflexione sobre cómo evaluar el proceso de composición de textos.

DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS POR SESIONES DE TRABAJO

Sesión	Contenidos	Tiempo
Primera "La escritura, una habilidad comunicativa"	<ul style="list-style-type: none">- Características de la lengua escrita.- Investigaciones sobre la composición escrita.	4 horas
Segunda "Definición de estrategias de enseñanza"	<ul style="list-style-type: none">- Concepto de estrategias de enseñanza.- Estrategias de enseñanza.	4 horas
Tercera "Estrategias de composición de textos, según los modelos cognitivos"	<ul style="list-style-type: none">- El código escrito y la composición de textos.- Modelo cognitivo de Flower y Hayes: planeación, redacción y revisión.	10 horas
Cuarta "Recomendaciones sobre la evaluación de las producciones escritas"	<ul style="list-style-type: none">- Aspectos a considerar para la evaluación de producciones escritas.	4 horas
QUINTA "Aspectos a considerar para la enseñanza de la composición de textos en los alumnos de secundaria"	<ul style="list-style-type: none">- Ciertas actividades para la escritura en secundaria.	4 horas

4.2 Contenidos del curso

Primera sesión

“La escritura, una habilidad comunicativa”

Propósitos

Que el docente:

- Reconozca las características de la lengua escrita.
- Comprenda las funciones comunicativas de la lengua escrita.

Contenido

1.1 Características de la lengua escrita

Materiales

- Hojas
- Pliego de papel
- Marcadores
- Pizarrón
- Retro-proyector
- Acetatos

Actividades

1. En muchas ocasiones, aunque trabajamos en el mismo lugar, no conocemos a todos los maestros que laboran en la misma institución; por ello, para iniciar el curso hacer una presentación de los participantes, por medio de un autorretrato.

Los participantes dibujarán en una hoja una de sus manos, en cada dedo escribirán las cualidades que los caracteriza y entre los dedos, anotarán sus defectos.

Al concluir su texto colocarlo al centro del salón, de manera que cada profesor pueda tomar uno al azar.

Leer el texto y tratar de identificar al autor del texto.

Iniciar una ronda de presentaciones.

Tiempo: 30 min.

2. Para introducir a los maestros al curso y percatarnos de los conocimientos que tienen sobre la lengua escrita, realizar la técnica de lluvia de ideas, sobre lo que entienden por escribir y qué se necesita para hacerlo.

Escribir los comentarios en un pliego de papel y pegarlo en el pizarrón para retomarlo posteriormente.

Tiempo: 30 min.

3. Iniciar la exposición del experto con base al texto de Francisco Salvador Mata “Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita”, apoyándose de acetatos previamente elaborados.

Actividad de evaluación:

Retomar los comentarios hechos en la actividad anterior y compararlos con las características expuestas.

Tiempo: 1 hora

Contenido

1.2 Investigaciones sobre la composición escrita.

Propósitos

Que el docente:

- Distinga las diferentes investigaciones realizadas sobre la composición escrita.

Actividades

1. El experto a partir del texto “Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita”, expone a los participante las investigaciones que se han realizado en torno a la expresión escrita, apoyándose de acetatos previamente elaborados.

2. Para concluir esta sesión, cuestionar a los participantes el ¿por qué es indispensable promover la escritura en la escuela secundaria?

Los participantes harán sus comentarios de manera oral en un tiempo aproximado de 3 min., los comentarios se grabaran para retomarlos después.

Al concluir la participación de todos, con base a la misma pregunta, ahora hacerlo por escrito en un tiempo aproximado también de 3 min.

Mientras los participantes escriben, el experto observará la actitud que muestren en el momento de escribir.

Al término de la actividad, leer cada participante su escrito y oír sus comentarios, para establecer una comparación entre lo que implica leer y escribir.

Cada participante escribir, a manera de conclusión y con base a la experiencia de la actividad anterior, las características de la lengua escrita.

Actividad de evaluación:

Los maestros elaboran un croquis para llegar a su casa partiendo de la escuela cuando terminen intercambiar sus croquis para observar si es comprensible y realmente comunica como llegar a su casa.

Tiempo: 2 horas

Segunda sesión

“Definición de las estrategias de enseñanza”

Propósitos

Que el docente

- Identifique las diferencias entre estrategias y actividades.

Contenido

2.1 Concepto de estrategia de enseñanza

Materiales

- Hojas
- Pliego de papel
- Marcadores
- Pizarrón
- Retro-proyector
- Acetatos
- Programa de estudio de cada asignatura

Actividades

1. Para iniciar esta sesión dar a cada participante un rompecabezas para que lo arme.

Terminada la actividad preguntar a los maestros que estrategias utilizaron para armarlo.

Anotar en un pliego de papel cada uno de los comentarios y pegarlos en la pared para retomarlos posteriormente.

Tiempo: 1 hora

2. A través de la técnica de lluvia de ideas, el experto y los participantes elaboran una definición de estrategias.

3. El experto expone el concepto de estrategias y de actividades a partir de la propuesta de Frida Díaz-Barriga en “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”.

Actividad de evaluación:

Para terminar esta actividad, comparar lo escrito en el pliego de papel realizado en la actividad 1, con lo explicado anteriormente, haciendo comentarios y aportaciones.

Tiempo: 1 hora

Contenido

2.2 Estrategias de enseñanza

Propósito

Que el docente:

- Conozca los diferentes tipos de estrategias de enseñanza que hay y en qué consisten.
- Diseñe una estrategia de enseñanza sobre un tema de su asignatura.

Actividades

1. Para darnos cuenta de los conocimientos que tienen los participantes sobre estrategias de enseñanza, los participantes con el apoyo de su programa de estudios, elegir un tema y diseñar una estrategia como si se fuera a enseñar al resto de sus compañeros. Lo que realmente se expondrá son las características de la entrevista que eligieron.

2. A partir de los comentarios sobre las exposiciones, el experto presenta un cuadro comparativo, realizado en acetato, sobre las características de las diferentes estrategias de enseñanza, así como de los momentos en que se deben de utilizar.

3. Para concluir esta sesión, los participantes se reúnen por parejas para elegir una estrategia que no hayan utilizado o que desconocieran y la diseñaran para explicar las características de las estrategias de enseñanza.

Actividad de evaluación:

A manera de tarea, elegir los participantes, un tema que no hayan enseñando a sus alumnos y diseñarlo a partir de las estrategias desarrolladas en esta sesión. Es necesario que tengan presente que dificultades tuvieron para realizarla y cuál fue la actitud de los alumnos al presentárselas, para compartir sus comentarios en la siguiente sesión.

Tiempo: 2 horas

Tercera sesión

“Estrategias de composición de textos, según los modelos cognitivos”

Propósitos

Que el docente:

- Distinga entre las características del código escrito y el proceso de composición de textos.

Contenido

3.1 El código escrito y la composición de textos

Materiales

- Hojas
- Pliego de papel
- Marcadores
- Pizarrón
- Retro-proyector
- Acetatos

Actividades

1. Para iniciar la sesión, retomar los comentarios sobre la estrategia que elaboraron los docentes para una de sus clases.

2. Pedir a los participantes que redacten una renuncia.

Cuando terminen, cada uno describir la experiencia que tuvo para redactar, tomando en cuenta las dificultades y la actitud que presentaron.

Tiempo: 1 hora

3. A manera de sondeo, preguntar a los participantes en que consiste el código escrito y la composición de textos. A partir de los comentarios que se hagan, el experto explica, apoyado de acetatos, las características del código escrito y las características de la composición de textos, presentes en el texto de Daniel Cassany “Describir el escribir”

Tiempo: 1 hora

4. Cada uno de los participantes vuelve a leer su escrito, lo evalúa y externa su opinión sobre los aspectos que no consideró para escribir su renuncia.

Actividad de evaluación:

Los maestros forman parejas y el experto les da un sobre que contiene una gran cantidad de palabras; las parejas sacan palabra por palabra y con cada una redactan un cuento.

Al terminar cada pareja lee lo que escribió y los demás maestros hacen observaciones y comentarios sobre el escrito.

Tiempo: 2 horas

Contenido

3.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes: Fase de planificación, transcripción y revisión.

Propósito

Que el docente:

- Conozca en que consiste el modelo cognitivo de Flower y Hayes.
- Escriba un texto a partir de modelo propuesto.

Actividades

1. Presentar a los participantes una imagen de un accidente automovilístico, para que redacten una noticia, dramatizando el papel de periodista.

2. Al término de la actividad, preguntar a los docentes qué estrategias utilizaron y cuál fue el proceso que siguieron para escribir la noticia.

3. Elegir a un maestro para que anote en un pliego de papel las ideas centrales de los comentarios de los demás maestros.

Tiempo: 1 hora

4. El experto explica en qué consisten cada una de las fases del modelo cognitivo de Flower y Hayes, de acuerdo a lo expuesto por Daniel Cassany, Salvador Mata y Bruer.

Tiempo: 2 horas

Actividad de evaluación:

El experto mete en un sobre cinco puntos a desarrollar por los maestros: un cuento, una carta, un ensayo, una noticia y una entrevista.

Los maestros toman al azar un papel y comenzarán a redactarlo tomando en cuenta el modelo cognitivo de Flower y Hayes. En esta ocasión se trabajará en la biblioteca de la escuela, para que los maestros tengan acceso a consultar cualquier libro.

El texto se entrega en la siguiente sesión y se guarda para recuperarlo posteriormente.

Tiempo: 3 horas

Cuarta sesión

“Recomendaciones sobre la evaluación de las producciones escritas”

Propósitos

Que el docente:

- Comprenda la diferencia entre evaluar y calificar
- Reflexione sobre cómo evaluar el proceso de composición de textos.

Contenido

4.1 Aspectos a considerar para la evaluación de producciones escritas.

Materiales

- Hojas
- Pliego de papel
- Marcadores
- Pizarrón
- Retro-proyector
- Acetatos

Actividades

1. Para retomar los conocimientos aprendidos en la sesión anterior, el experto inicia con un juego de pelota. El experto tiene preguntas elaboradas sobre las fases de composición de textos: corresponde al borrador mental de la composición; es realizar una tarea a nivel abstracto, antes de iniciarla a nivel concreto; es generar ideas tanto de los procedimientos, como del contenido; es el proceso de crear y organizar la estructura de una composición; es necesario tomar en cuenta el conocimiento lingüístico y las reglas gramaticales; incluyen la evaluación y la modificación del texto; y, nos sirve para controlar el acto de la composición.

El experto lanza una pelota de tenis a uno de los participante y le hace una pregunta, el maestro regresa la pelota y el experto realiza la misma actividad con los demás maestros; es indispensable que el experto considere a todos los participantes.

Los participantes puede apoyar la respuesta de sus compañeros o hacer algún comentario.

Tiempo: 30 min.

2. El experto invita a los participantes a compartir sus experiencia en cuanto a la forma de evaluación que se realiza, para lo cual llevará a cabo la técnica de discusión dirigida, con el fin de ir anotando las aportaciones de cada uno en un pliego de papel, para retomarlo posteriormente.

Tiempo: 30 min.

3. El experto explica algunos puntos sobresalientes en cuanto la evaluación de la composición de textos, apoyándose de algunos trabajos escolares realizados por los alumnos de la escuela. Los participantes hacen observaciones de los trabajos y analizan las características de cada uno.

Tiempo: 2 horas

Actividad de evaluación:

Para concluir la sesión, el experto retoma los textos elaborados por los participantes en la sesión anterior y los intercambia entre los maestros, para que evalúen los escritos y hagan comentarios y observaciones.

Tiempo: 1 hora

Quinta sesión

“Aspectos a considerar para la enseñanza de la composición de textos en los alumnos de secundaria”

Propósitos

Que el docente

- Identifique algunas actividades que se pueden realizar de acuerdo a su asignatura.

Actividades

Los profesores comentarán algunas actividades que pueden realizar en el salón de clases de acuerdo a su asignatura. En esta sesión, se harán reflexiones y sugerencias de ciertas actividades para la escritura.

Comentar el siguiente texto.

La incorporación de actividades de escritura a todas las áreas de contenido ayuda a los alumnos de secundaria a establecer una comunicación eficaz y a aprender de una manera más significativa. Mediante una amplia variedad de actividades de escritura, los alumnos pueden desarrollar su sentido de destinatarios de la información y comenzarán a considerar a la escritura como un acto significativo que tiene lugar entre ellos, entre otras personas y en la sociedad en conjunto.

Sin embargo, muchos docentes de diferentes asignaturas no están dispuestos a asumir el papel de docentes de lectura y escritura, debido a la gran cantidad de temas que deben desarrollar en sus respectivas asignaturas; o bien, porque desconocen como involucrarse en el proceso de escribir.

Es por esto, que consideramos necesario brindarle a los docentes algunas actividades o alternativas para las tareas de escritura, que puedan incorporar a su quehacer cotidiano, en lugar de recurrir a procedimientos tradicionales en los que todos los alumnos realizan la misma actividad de copiado, contestar cuestionarios de alguna lección, etc.

Campbell, nos brinda algunas opciones de escritura para los alumnos:⁹³

- Guiones para obras teatrales o producciones televisivas y radiales.
- Solicitudes
- Diarios personales imaginarios
- Instrucciones
- Anécdotas basadas en las propias experiencias
- Escritos desde diferentes puntos de vista
- Canciones
- Carteleras informativas
- Etiquetas y letreros
- Programas
- Avisos publicitarios
- Boletines informativos del aula
- Poemas
- Manuales de instrucciones
- Antologías de material folclórico, acertijos, chistes, definiciones
- Folletos, volantes
- Cartas
- Diálogos
- Discursos
- Escritos con tema libre
- Continuación de historias
- Entrevistas
- Notas periodísticas y editoriales

Si bien los enfoques que se basan en el aprendizaje “natural, en los productos o en la ejercitación de habilidades simples, deben considerarse como necesarios, de ningún modo son suficientes para la enseñanza de la composición escrita; debe considerarse la necesidad de planificar con base en una propuesta metodológica que enseñe las estrategias y procesos de composición, y tomar en cuenta los conocimientos que posee cada alumno como escritor.

Consideramos que la única manera de escribir es escribiendo, no basta con explicarles a los alumnos cómo deben realizarse los pasos necesarios para escribir; ni tampoco enseñar o apoyar por medio de los distintos recursos que se incluyen dentro de un programa. Hay que pensar en actividades dirigidas a la reflexión sobre el proceso de la composición acerca de cuándo, dónde y en que contextos comunicativos utilizarlas; es decir, atender a los aspectos funcionales de la escritura, que el alumno le encuentre una función al escribir, independientemente a los aspectos académicos de acreditar una materia.

⁹³ L. Campbell, B. Campbell y D. Dichenson, “Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje” Argentina, editorial Troquel, p. 44

Al respecto Díaz-Barriga y Hernández, puntualizan algunos aspectos que consideramos importantes:

- Partir de la idea que desarrollar un texto implica un cierto tiempo, por lo cual es necesario considerarlo cuando se solicita a los alumnos la elaboración de un escrito, ya sea para comunicar algo o como actividad orientado al aprendizaje de contenidos.
- Plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales; es decir, que el texto funcione como un producto social. Dentro de este marco debe intentarse que los alumnos desarrollen una conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito (informar, argumentar, convencer, divertir, emocionar, reflexionar, etc.), comunicar un discurso a una posible audiencia (características de la audiencia: niños, jóvenes adultos, compañeros, maestros, etc.), organizar lo que se quiere decir (estructuras y géneros retóricos: narrativos, noticias, expositivos, argumentativos, etc.) desarrollar los mecanismos autorreguladores de los procesos (planificación, redacción, revisión, etc.) y las estrategias involucradas en ellos.
- Debe promoverse la creación de textos cooperativos (co-escritores, co-editores, co-publicadores, o talleres de escritura) para la comunicación escrita. Ya que mediante las interacciones y participaciones recíprocas entre compañeros y entre éstos y el maestro, los alumnos generan nuevas ideas, planifican en función de distintas audiencias.
- Insistir en la enseñanza de los aspectos funcionales de la escritura, es decir, para qué sirven y en qué contextos sociales, con el fin de que los alumnos los utilicen en la composición de sus textos.
- Es necesario brindar condiciones motivacionales para la composición escrita. En este sentido Salvador Mata ha formulado varias recomendaciones para establecer un estado motivacional propicio en los alumnos: a) plantear las actividades de escritura, b) crear un contexto favorable, en donde los alumnos no se sientan amenazados cuando escriban, c) situar las actividades de escritura en contextos comunicativos genuinos, d) modelar actitudes positivas hacia la escritura ante el alumno, e) dar oportunidad de escribir ante situaciones y contextos cooperativos, y f) explicar y demostrar el valor funcional de la escritura en la vida académica y personal-social de los alumnos.

Para brindarles a los maestros sugerencias más específicas, ofrecemos la descripción de algunas actividades que consideramos propias para los alumnos de secundaria. Es importante mencionar, que si bien, éstas se pueden emplear con alumnos de otros niveles, los

jóvenes encuentran atractivo realizar actividades sobre temas que les preocupan o interesan como: sexualidad, la familia, la amistad, el noviazgo, la autoridad, las drogas, etc.

Concretamente serán actividades en función de la asignatura de los maestros que fueron entrevistados en el diagnóstico de la investigación: historia, matemáticas, formación cívica y ética, química y geografía. No obstante, pueden servir de referente para otras asignaturas, haciendo las modificaciones pertinentes a cada una.

Actividad 1.-

Redactar un cuento o una novela para explicar las causas de la Revolución Mexicana. Se puede redactar en primera o en tercera persona. Es necesario que la narración se ilustre con dibujos hechos por los propios alumnos. La redacción puede ser co-producida con algún compañero de clase o de manera individual. La presentación del texto final, debe contener las características de un libro: portada, contraportada, introducción, índice, contenido. Para que los alumnos encuentren atractiva la actividad se organizará una Feria del libro, donde expondrán sus textos y los asistentes puedan comprarlos.

Actividad 2.-

Crear un guión para un programa de radio sobre las consecuencias del consumo de alcohol en los adolescentes. Se forman equipos de trabajo (máximo 3 integrantes), para recabar información sobre el alcoholismo. Se estructura el guión considerando los cortes comerciales, la función de cada uno de los participantes en el programa, considerar si hay invitados al programa para hacerles una entrevista o narrar una experiencia relacionada al alcoholismo, etc. Cada uno de los programas se presentará con los alumnos de grados inferiores (4to., 5to. y 6to. de primaria, 2do. y 1ro. de secundaria)

Actividad 3.-

Realizar una encuesta a jóvenes de entre 12 y 15 años sobre el uso de perforaciones y tatuajes. Formar equipos de 3 personas como máximo. Planear las posibles preguntas de la encuesta; aplicarla y contabilizar los resultados. Los resultados obtenidos graficarlos en barras. Para dar las conclusiones de la encuesta hacer una gráfica circular donde su anoten los porcentajes obtenidos de acuerdo a la interpretación de los datos. Hacer la presentación de los resultados a los docentes de la escuela para realizar un debate sobre el tema.

Actividad 4.-

Los alumnos de 1ro. de secundaria dramatizan una agencia de viajes, en donde los alumnos 3ro. pueden pedir información sobre su viaje de graduación a Europa. Cada uno de los alumnos de 1ro. eligen al azar un país; buscarán información sobre los lugares más importantes a visitar, como: museos, edificios importantes, parques recreativos, restaurantes, discotec's y hoteles en los que se pueden hospedar. Elegirán la información y con ella van hacer un folleto que se reproducirá varias veces para entregarlo a cada uno de los que se interesen por determinado lugar. Dentro de la escuela se acondicionará un espacio para montar la escenografía de la agencias de viajes.

Actividad 5.-

Los alumnos de 2do. de secundaria harán un manual de instrucciones para fabricar en casa productos para el cuidado de la piel como: cremas, lociones refrescantes, jabón y pasta de dientes. Formarán equipos de tres a cuatro personas como máximo; desarrollarán la fórmula de los compuestos químicos de cada producto y explicarán paso a paso las indicaciones para su preparación. El manual debe contener las características: portada, contraportada, introducción, contenido e ilustraciones. Cada uno de los manuales se pondrá a la venta con los padres de familia y con el personal docente de la institución.

Hay que puntualizar que cualquier actividad que se lleve a cabo, debe considerar algunas estrategias didácticas en el proceso de la composición. Al respecto, Salvador Mata señala que:⁹⁴

1. En la preparación de la escritura:

- Discutir en clase sobre un tema en general.
- Contar una historia, para ayudar a clarificar una experiencia.
- "Desempeño de papeles" y otras actividades de dramatización.
- Leer sobre el tema
- Realizar entrevistas.
- Ver una película.
- Escuchar una conversación.

Su efecto es activar una corriente de contenido de memoria para su selección y uso posterior.

⁹⁴ Salvador Mata, op. Cit. p. 121

2. En la planificación:

- Construir un mapa semántico o un esquema previo del contenido.
- Animar a los alumnos a centrarse en las ideas propias, obviando los aspectos mecánicos de la escritura, construcción de la frase y otros aspectos no estrictamente relacionados con el contenido.
- Permitir a los alumnos que escriban sobre temas que les ofrezcan vías adecuadas de auto-expresión. Esta estrategia incrementa notablemente el contenido y hace innecesaria la búsqueda en la meta-memoria
- Animar a los alumnos a seguir escribiendo cuando hayan escrito algo que han pensado.
- Ayudarles a articular los objetivos y a transformar los objetivos globales en operativos.

3. En la transcripción:

- Refuerzo positivo a lo que el alumno escribe.
- Orientar el alumno que lo necesite o pida.
- Sugerir al alumno que lea lo que ha escrito.
- Control consciente sobre las decisiones de carácter lingüístico.

4. En la revisión. La actuación del profesor se centrará en proporcionar la estructura ejecutiva para la revisión.

- Reacción personal, mediante el refuerzo positivo.
- No enfatizar los errores: sólo los más relacionados con la comprensión del texto.
- Plantear cuestiones para clarificar la comprensión.
- Sugerir formas de mejorar el escrito.
- Organizar grupos de alumnos para revisar sus textos y asignar a cada uno una tarea diferente.
- Proporcionar una lista de aspectos revisables.

Para terminar, sabemos que existen más actividades para escribir, sin embargo, consideramos que es de suma importancia que el docente cambie de actitud frente al proceso de composición, y que lo considere así, un proceso en el que interviene varios factores. Que con éste curso el pueda vivir y experimentar dicho proceso, para poder entender y ayudar a sus alumnos a encontrarle sentido y gusto al difícil proceso de escritura.

4.3 BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO

- BRUER, John, Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. España, Piados, 1999, 319 p.

- CASSANY, Daniel, Describir el escribir, España , Piados, 11ª. Edición 2002, 194 p.

- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Hernández Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill, 2da. Edición, 2002, 465 p.

- SALVADOR, Francisco, Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Málaga, ediciones Aljibe, 1997 166 p.

CONCLUSIONES

- La educación secundaria, siempre ha respondido al vaivén de las políticas sexenales. En cada sexenio se rediseñan los propósitos de la educación secundaria; es necesario unificar los propósitos, la metodología, los fundamentos teóricos y definir el perfil de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica, considerando las características del educando, para no hablar de primaria y secundaria, sino de educación básica; es decir, para que haya secuencia de un grado a otro, elevando el nivel de complejidad.
- La concepción constructivista permite formular determinadas preguntas esenciales para la educación, nos permite contestarlas desde un marco explicativo articulado y coherente, ya que si bien, hay encuadres teóricos distintos, se comparte el principio de la importancia de la construcción del conocimiento que hace el alumno en la realización de aprendizajes escolares, a través de los esquemas mentales.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje (bajo la concepción constructivista) el punto medular, es la construcción del conocimiento que se gestiona dentro del salón de clases; considerando dos aspectos: 1) los conocimientos previos de los alumnos, se relacionan con los contenidos nuevos por aprender, lo que obliga a reestructurar y modificar sus esquemas, siempre y cuando hayan sido significativos para el alumno; y 2) la enseñanza es una ayuda ajustada, donde el papel del docente es el de mediador entre los contenidos por aprender y los alumnos.
- El aprendizaje significativo no es simplemente el resultado de juntar las aportaciones del alumno, las aportaciones del profesor y las características propias del contenido. El aprendizaje significativo es más bien el fruto de las interrelaciones que se establecen entre estos tres elementos. No basta con analizar cada uno de ellos por separado; para comprender cómo se produce la construcción del conocimiento en el aula es necesario analizar las interrelaciones que se establecen entre los tres en el proceso de construcción.

- La habilidad de expresión escrita es muy compleja, ya que es necesario organizar y procesar interiormente la información para poderla exteriorizar a través de la escritura (aprender a redactar). De esta manera, el favorecer la lengua escrita permite a los estudiantes encontrar un canal de manifestación de sus ideas, sentimientos, pensamientos, etc. que la ayuden a identificarse. Así como, ha aprender a construir razonamientos lógicos que les van a servir, no sólo para su formación académica, permitiendo su desarrollo en todas las materias, sino para responder a los requerimientos cotidianos.
- A través de la expresión escrita, los jóvenes producen e interpretan textos de acuerdo a sus experiencias e inquietudes que permiten la reflexión y análisis de su entorno social, cultural, etc. Puede convertirse en un medio o canal para exteriorizar el pensamiento del adolescente de una forma clara, ya que se requiere de un ordenamiento interior de lo que se quiere expresar.
- No es función exclusiva de la asignatura de Español el favorecer la expresión escrita, ya que: 1) La habilidad comunicativa de expresión escrita está presente en las demás asignaturas que comprenden el plan de estudios de secundaria; aunque por lo general, éstas se centran en los contenidos de cada materia; y, 2) la expresión escrita no sólo se circunscribe en el aula, sino que es una habilidad para la vida; ya que, en cuanto a la secundaria se refiere, para algunos alumnos puede ser la continuidad de su formación académica; y para otros, la conclusión y arribo al campo laboral.
- Ya que la sociedad actual, caracterizada por una permanente transformación en el campo del conocimiento, la información, los avances tecnológicos y científicos, exige día con día, que las escuelas formen egresados capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, es indispensable que los maestros cambien de actitud y que también respondan a estas exigencias; en este caso, específicamente a lo que se refiere a la escritura, ya que si no se involucran en el proceso y se siguen preparando y aprendiendo, no pueden generar un cambio de actitud en los alumnos. No sólo el alumno aprende, el docente tiene la obligación de actualizarse y aprender de las experiencias del alumno.

- No se pretende enseñar a componer textos para formar escritores profesionales, sino para que sean escritores expertos, es decir, capaces de comunicar de manera clara y precisa sus pensamientos y conocimientos, tanto los académicos como los relacionados a su experiencia y contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David, Novak y Hanesian, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas, 2001 623 p.
- BACRE Parra Víctor, Comunicación cultural y educación, México, Ed. Trillas/ITEMS, 2000, 100 p.
- BRUER, John; Escuelas para pensar, una ciencia del aprendizaje en el aula, España, Piados, 1999, 319 p.
- CASSANY, Daniel; Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, España, Paidós 2002, 11ª edición, 194 p.
- COLL, C., Martín, E., y otros, El constructivismo en el aula, España, Graó, 2002 13ª edición, 183 p.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández; Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo, México, Ed. Mc Graw Hill, 2da edición, 2002, 465 p.
- ESCUADERO YERENA, Ma. Teresa; La comunicación en la enseñanza, México, Ed. Trillas. 2da edición, 2002, 72 p.
- FLORES OCHOA, Rafael; Hacia una pedagogía del conocimiento, Colombia, Ed. Mc Graw Hill, 1994, 311 p.
- GARZA, Rosa María y Leventhal, Susana, Aprender cómo aprender, México, Ed. Trillas, 2da edición, 1998, 160 p.
- INSTITUTO BILINGÜE CIUDAD CUMBRES, Proyecto Educativo, 1998, 75 p.
- LOMAS, Carlos, (comp), El aprendizaje de la comunicación en las aulas, España, Ed. Paidós, 2001, 341 p.

- MATA, Salvador; Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita, España, Ediciones Aljibe, 1997, 166 p.
- MENESES MORALES, Ernesto, Tendencias Educativas Oficiales en México, Vol. II, Ed. Centro de estudios educativos Universidad Ibero Americana, México, 1998, 774 p.
- MENESES MORALES, Ernesto, Tendencias Educativas Oficiales en México, Vol. V, Ed. Centro de estudios educativos Universidad Ibero Americana, México, 1998, 607 p.
- MONERE, M. Castelló, M. Clariana, y otros, Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, España, Ed. Graó, 2001, 199 p.
- ONTORIA, Antoni; Construcción del conocimiento desde el aprendizaje Significativo-cognitivo, Madrid, Ed. Narcea, 2000, 130 p.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel, Comunicación y educación en la sociedad de la Información, España, Piados, 2000, 253 p.
- PICCINI, Maribel y Ana María Nethol; Introducción a la pedagogía de la Comunicación, México, Ed. Trillas, 2da edición, 1990, 141 p.
- PINALES RODRÍGUEZ, Deyanira y Lagunas Beltrán, Irma, Comunicación oral y México, Ed. Trillas, 1998, 139 p.
- PRIETO Castillo Daniel, Diseño y comunicación, México, Ediciones Coyoacán, 2002, 194p.
- SEP, Libro para el maestro: secundaria. Español, SEP, 1994, 253 p.
- SEP, Plan y programas de estudio: Secundaria, SEP, 1994, 135 p.

UPN, Antología Básica. Corrientes Pedagógicas contemporáneas, México, UPN, 1995, 166 p.

YURÉN Camarena María Teresa, Formación y puesta a distancia. Su dimensión Ética, México, Ed. Paidós, 2000, 116 p.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

CHARLES Creel Mercedes, El salón de clases desde el punto de vista de la Comunicación, en revista Perfiles educativos, UNAM CISE, pp 36-46

LAROCQUE, Gabriel; Teorías de la comunicación vs Teorías del aprendizaje. En revista Perfiles Educativos, núm. 40, UNAM CISE, junio 1988, pp 15-23

MELÉNDEZ CRESPO, Ana; La educación y la comunicación en México, En revista Perfiles Educativos, núm. 5 UNAM CISE, junio 1984, pp 3-17

FUENTES ELECTRÓNICAS

<http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

<http://www.comitesm.mx/dacs/publicaciones>

<http://www.razónypalabra.org.mx>

www.monografias.com