

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ACATLAN"



LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORAL Y ESCRITA, UN ESTUDIO
DE CASO EN EL GRUPO DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA
INSTITUTO ACATITLAN, EN EL 2007.

BAJO LA OPCIÓN DE TITULACIÓN
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA

MARTHA PATRICIA SÁNCHEZ ORDÓÑEZ

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER ÁVILA GUZMÁN

MAYO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A MI PAPÁ JOSÉ ANTONIO

Su presencia espiritual y su ejemplo me impulsan día a día a tratar de ser mejor.

A MI ESPOSO ISAAC

Intentando expresarle mi amor y gratitud por su tolerancia incondicional, su comprensión generosa y su tolerancia infinita a mis pretensiones profesionales.

A MIS HIJOS ESAÚ Y XIMENA

Razón de mi ser y sentido en la vida.

Por su optimismo que siempre me impulso a seguir adelante. Ojalá pueda servirles de ejemplo para su superación en la esperanza de que verán un mundo mejor.

A MI MAMÁ MA. DE LA LUZ

Por los ejemplos de perseverancia y constancia que la caracterizan, por sus consejos, sus valores, por la motivación que me ha permitido ser una persona de bien; pero más que nada por sus oraciones y su amor.

A MIS HERMANOS RAÚL, REYNA, LUCERO, MARCO Y SANDRA

Por su gran ejemplo de superación, su valioso apoyo e incesante aliento en todo momento.

A MI AMIGA ADRIANA

Un reconocimiento especial por su ayuda incondicional y desinteresada, por escucharme y sobre todo por su valiosa amistad.

A MIS FAMILIARES, SUEGROS, CUÑADOS, CONCUÑOS, SOBRINOS Y COMPAÑERAS

Que tuvieron una palabra de apoyo para mí durante mis estudios.

A MIS MAESTROS

Por su generosa labor de transmitir su saber, su entusiasmo y sus acertados consejos y sugerencias, en especial a **MI ASESOR LIC. FRANCISCO ÁVILA** por su tiempo, su apoyo y por haber guiado el desarrollo de este trabajo hasta llegar a la culminación del mismo.

A TODOS ELLOS MUCHAS GRACIAS

INDICE

INTRODUCCIÓN

1.- MARCO CONTEXTUAL

- 1.1 Globalización
- 1.2 Políticas Educativas
- 1.3 Reforma y Modernización Educativa
- 1.4 Fundación del Instituto Acatitlan S. C.

2.- MARCO TEÓRICO

- 2.1 El constructivismo
- 2.2 La comunicación

3.- MARCO METODOLOGICO

- 3.1 Metodología de la investigación: un estudio de caso

4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

- 4.1 Fundamentación de la propuesta
- 4.2 Argumentos conceptuales
- 4.3 Objetivo general de la propuesta
- 4.4 Enfoque metodológico
- 4.5 Propuesta de intervención: Curso-taller “El papel del docente en una propuesta curricular por competencias”

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS:

- 1.- Instrumento de evaluación de los indicadores para los alumnos
- 2.- Entrevista dirigida a la profesora

INTRODUCCIÓN

La comunicación es una necesidad vital para el ser humano porque a través de ella puede conocer e interactuar con el mundo, estableciendo relaciones sociales, familiares y escolares. Estas relaciones permiten el intercambio de ideas, sentimientos e inquietudes con el otro, produciéndose un enriquecimiento colectivo y personal en el orden emocional, volutivo e intelectual.

Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso del lenguaje, ya que no se puede prescindir de él para comunicar pensamientos o impartir conocimientos. Una de las metas de la enseñanza es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, es decir, desarrollar dominio de los cuatro componentes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sin perder de vista que estos componentes son interdependientes entre sí, y deben ser enseñados simultáneamente.

El proceso comunicativo dentro de la educación tiene un papel formativo; en el nivel primaria la Secretaría de Educación Pública propone un plan de Estudios basado en el enfoque comunicativo funcional para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Este enfoque es un buen principio para responder a las necesidades educativas de la actualidad dadas la globalización y la sociedad de la información. Considerando que las competencias de lenguaje que adquieran los alumnos durante sus grados primarios influyen grandemente en todo su aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión del docente del enfoque comunicativo por competencias para que a partir de dicha comprensión se lleve a cabo en el aula.

Considerando que para que los docentes puedan trabajar desde el enfoque por competencias, requieren construir a su vez sus propias competencias docentes y para hacerlo es necesario, que desarrollen sus capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades de pensamiento hacia la construcción de un concepto distinto reeducar e incidir en la práctica para impulsar el cambio que las nuevas generaciones requieren para hacer compatible la escuela con la vida.

En el PRIMER CAPÍTULO de éste trabajo se expone a grandes rasgos el contexto de globalización mundial y nacional que enmarca a la educación, así como sus políticas, reformas y modernización. Por otra parte se mencionan las características académicas del Instituto Acatitlan, los perfiles del docente y del alumno y la descripción de la enseñanza de competencias orales y escritas en dicha institución.

Para fundamentar teóricamente este trabajo, en el SEGUNDO CAPÍTULO se retoma la corriente del constructivismo que permite al alumno formar sus propios conocimientos teniendo como base la teoría sociocultural de Vigotsky que resalta la importancia del entorno social para el desarrollo del aprendizaje y la comunicación verbal. Se define básicamente el concepto de comunicación para llegar a las competencias comunicativas oral y escrita necesarias para que los alumnos sean capaces de interactuar socialmente en un contexto determinado.

En el TERCER CAPÍTULO se habla de la metodología utilizada en la investigación, el objetivo, supuesto hipotético y el análisis e interpretación de resultados que fundamentan la propuesta de intervención.

Por último en el CUARTO CAPÍTULO, se presenta la propuesta de intervención pedagógica que se refiere a un curso-taller denominado EL PAPEL DEL DOCENTE EN UNA PROPUESTA CURRICULAR POR COMPETENCIAS el cual fue desarrollado tomando en cuenta el análisis de resultados obtenidos en la investigación.

La propuesta contiene objetivo, fundamentación teórica y estrategias de desarrollo haciendo una aproximación sobre el concepto de competencia y los elementos que la constituyen, para continuar con la planeación por competencias sobre la base de situaciones didácticas, es decir mediante la creación de escenarios de aprendizaje que motiven a los estudiantes a aprender de manera constructivista, para finalizar con el proceso de evaluación por competencias.

Los conceptos presentados en la propuesta pretenden ofrecer ideas y procedimientos para impulsar la construcción de habilidades docentes desde el enfoque por competencias.

1.- MARCO CONTEXTUAL

1.1 GLOBALIZACIÓN

Actualmente se vive un mundo que esta en constante cambio y que además enfrenta un sin fin de acontecimientos que causan incertidumbre. La globalización es característica central de nuestro tiempo, implica que las fronteras se borran, que la información las traspasa a gran velocidad, que las políticas se unifican, que la producción de bienes y el ofrecimiento de servicios se internacionaliza. Se observa como un proceso sin orientación y se acelera como tendencia, al mismo tiempo que se debilitan las organizaciones que las naciones crearon para imponerse límites, se encuentran en crisis, debido sobre todo, a la falta de liderazgo para actuar ante la gravedad de los problemas económicos y sociales.

También se globaliza la pobreza al globalizarse la concentración de la riqueza, con ella se internacionalizan la informalidad y la economía subterránea, los negocios ilícitos y criminales.

En muchos países, crece la marginación y la pobreza como consecuencia del modelo excluyente, que relega no sólo de los bienes sino del conocimiento, de la cultura, de la capacidad de participar en las decisiones, de los modos de producción que generan desempleo, se globaliza el ideal de una sociedad de consumo productora de bienes innecesarios cuya única justificación es que existe quien los compre y un modo de producción irrespetuoso del medio ambiente.

La sociedad de consumo ha traído consigo también una crisis de valores que se manifiesta en conductas autodestructivas.

Las implicaciones educativas, respecto de la necesidad de inhibir o frenar estas y otras tendencias indeseables son poco claras y se siente una sensación de impotencia, de frustración por las dificultades para formular una estrategia que detenga los efectos devastadores de un modelo claramente equivocado, en tanto que impide el desarrollo del sujeto e impone un modelo privatizado y neoliberal de educación.

1. 2 POLITICAS EDUCATIVAS

La preocupación por la educación, cuando menos en el discurso, tiende a ser cada vez más generalizada y universal. Esto significa que los países, en lo individual, se preocupan cada vez más por la educación de sus habitantes, no obstante, hasta la fecha, se ha logrado mucho menos de lo esperado como fruto de los esfuerzos globales. Se ha generalizado una recuperación de la confianza perdida en la educación, por los efectos sobre la constitución de seres humanos íntegros y, de manera destacada sobre la construcción de sociedades participativas y democráticas.

Actualmente se debe educar para la producción en un mundo competitivo dotando a los alumnos de las herramientas necesarias para enfrentar un ámbito laboral incierto, rápidamente cambiante, inestable y crecientemente complejo, mediante el fortalecimiento integral que desarrolla competencias que incluyen habilidades cognitivas, destrezas psicomotoras, así como actitudes y valores propios de los ciudadanos productivos del presente y del próximo futuro en nuestro país.

Implica también formar en valores para fortalecer la identidad; adquirir autoestima: valorar la cultura propia; reconocer la riqueza de lo diverso; vivir, respetar y defender los derechos humanos; respetar el medio ambiente protegerlo activamente.

Formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios de congruencia supone, para los sistemas educativos, una pedagogía que propicie la reflexión individual y el diálogo colectivo, orientada a comprender e incluso a resolver problemas, consciente de la problemática de su medio inmediato.

Ante estos desafíos que se deben vencer con la educación, México vive los retos de ofrecer más y mejores oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, elevar el nivel educativo de los mexicanos, adoptar el concepto de calidad como eje de desarrollo y como un compromiso. Lograr la participación de los padres de familia en el proceso educativo; así como apoyar el desarrollo de los maestros y avanzar en la descentralización.

1.3 REFORMA Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Respondiendo a esta exigencia; en nuestro país inició el llamado proceso de modernización educativa en el periodo de 1989-1994, con la elaboración de nuevos planes y programas; que cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común de trabajo en las escuelas de todo el país. Como producto de esto, se suscribió en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica donde se establecen las bases para dicha reforma.

A la fecha se han realizado acciones de reforma en el área educativa de nuestro país tales como:

- La federalización del sistema educativo básico.
- La reformulación de contenidos y materiales educativos de la educación primaria y secundaria
- El establecimiento del sistema laboral (carrera magisterial)
- El establecimiento de un sistema nacional de actualización de profesores.
- Programas compensatorios que hoy abarcan 31 entidades de la República Mexicana

Sin embargo, estas acciones de carácter macro, que han afectado la estructura del sistema educativo, han establecido nuevas prioridades en el discurso y en las acciones de la política educativa, tales como: la calidad y la equidad y para lograr los propósitos de la reforma se requiere la transformación de las formas de organización y funcionamiento que se ponen en marcha en la escuela o en el sistema para conseguir los propósitos de la institución.

1.4 FUNDACIÓN DEL INSTITUTO ACATITLAN

El Instituto Acatitlan S. C. es una institución de carácter privado incorporada a la Secretaría de Educación Pública.

El antecedente del Instituto Acatitlan es la fundación del jardín de niños “El Carrusel de las Américas”, pequeño centro escolar que inició sus actividades en 1990 en un terreno en el que operaba el lienzo charro “El Queretano” mismo que en esos años todavía funcionaba los fines de semana. Las instalaciones de “El Carrusel de las Américas” eran, en principio, muy modestas pues sólo se buscaba satisfacer a una pequeña población y no se pretendía crecer en el corto plazo.

Las condiciones en las que inició su funcionamiento el jardín de niños estuvieron determinadas a partir de las características del terreno del lienzo charro pues se adaptaron a la traza y forma del terreno, sin embargo, a los seis meses de su fundación, se decidió ampliar la construcción con instalaciones más apropiadas y funcionales en relación directa del tamaño de la población y de las condiciones necesarias para el mejor desempeño escolar, razón por la cual desapareció el lienzo charro y se ampliaron las instalaciones de acuerdo a las nuevas necesidades.

A un año de la fundación del jardín de niños ya se había llegado a la cifra de 180 alumnos, un incremento del 100 con respecto al año anterior, por lo que se ampliaron las instalaciones para el nivel preescolar y para la primaria.

A partir de Septiembre de 1991 comenzó a funcionar el nivel primaria y de esta forma nació el Instituto Acatitlan con una población de 110 alumnos divididos en cuatro grupos y con tres grados únicamente: dos grupos para primer grado, uno para segundo grado y uno para el tercero.

Para el año siguiente inicia el periodo escolar 92-93 en el que se abrieron los restantes grados en primaria: cuarto, quinto y sexto complementando el nivel básico y alcanzando el número de 220 alumnos, un incremento del 100 dando así posicionamiento al Instituto en la zona y obteniendo gran aceptación por parte de la comunidad de Santa Cecilia y zonas circundantes.

Con el aumento de la población estudiantil, y con la necesidad de expandir los niveles educativos, se implementó un plan de crecimiento y de esta forma el Instituto Acatitlan incorporó el nivel bachillerato .

A partir del ciclo escolar 2005-2006 comenzó a funcionar la preparatoria en un nuevo campus, con nuevas instalaciones, abriendo el turno matutino y conservando el vespertino. El Instituto Acatitlan se localiza en Avenida Tenayuca No. 15 Colonia Santa Cecilia, Municipio de Tlalnepantla, Estado de México; colinda al norte con la colonia San Rafael, al sur con la colonia el Tenayo, al este con la colonia Independencia y al oeste con la Unidad habitacional Tabla Honda.

1.4.1 INFRAESTRUCTURA

El Instituto Acatitlan cuenta con una infraestructura en las instalaciones de primaria de:

- 33 salones de clase
- 2 laboratorios de computación
- 1 salón de usos múltiples
- 1 sala de proyecciones
- 7 sanitarios
- 1 biblioteca
- 1 sala de sistemas
- 1 sala de maestros
- 3 patios
- 5 coordinaciones
- 1 dirección general
- 1 dirección académica
- 1 cancha de básquetbol
- 1 cancha de fútbol

Sus salones están constituidos de 7X6m y cuentan con 6 ventanas y una puerta cada uno, están adaptados con un mobiliario de 35 pupitres, un escritorio, una silla y un librero.

En el salón de clases se cuenta con material de apoyo como un pizarrón, un friso, bote de basura y borrador.

La cantidad de alumnos con que cuenta el Instituto a nivel primaria es de 1,155 aproximadamente, con un promedio de 35 alumnos por grupo, siendo un total de 33 grupos que se desglosan de la siguiente forma:

- 6 grupos de primer grado
- 6 grupos de segundo grado
- 6 grupos de tercer grado
- 5 grupos de cuarto grado
- 5 grupos de quinto grado
- 5 grupos de sexto grado

El personal docente está conformado por 33 profesores de grupo, 3 suplentes, 5 de inglés, 2 de computación, 2 de educación física y 2 de educación artística, dando un total de 47 profesores que desarrollan sus labores en el instituto.

De los cuales 20 estudiaron la licenciatura en pedagogía, 7 son titulados y 13 aún sin titular, 9 cursaron la carrera en la Normal, 2 estudiaron psicología y una profesora es socióloga con un curso de capacitación docente.

En cuanto a los alumnos la mayoría forman parte de una familia pequeña de uno o dos hijos, donde ambos padres trabajan, quedándose al cuidado de un familiar o institución.

Respecto a la situación socio-económica de la comunidad, se puede decir que es mixta, ya que esta conformada por un nivel económico medio bajo y medio alto, la mayoría de los padres cuentan con una profesión la cual ejercen, mientras que el otro tanto se dedica al comercio o desempeñan un oficio.

1.4.2. CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS DEL INSTITUTO ACATITLAN

La historia de cualquier institución o centro escolar se conforma por el currículum vivido a través de procesos de formación como son los cursos, talleres y actividades que sus docentes y comunidad educativa han efectuado, recibido o solicitado.

A años de su creación y después de su rápido y sorprendente crecimiento, el Instituto Acatitlan, S.C. demanda una planeación exhaustiva, orientación y asesorías pedagógicas así como un trabajo colectivo de docentes, asesores y especialistas en la materia, para dirigir sus actividades de trabajo y servicios educativos.

El Instituto (nivel primaria) ha participado en los diversos talleres de TGA que de acuerdo con los lineamientos de la Educación Pública, planea y ejecuta la supervisión N° 22.

Durante la realización de estos talleres las maestras han participado como coordinadoras o instructoras, así como también se han solicitado talleres, conferencias y cursos para la actualización y profesionalización de los docentes.

Dentro de los cursos que se han efectuado en el Instituto, cabe destacar aquellos relacionados con técnicas grupales, estrategias y actividades matemáticas, motivación y comprensión de lectura, neurolingüística, estrategias didácticas para la comprensión lectora y aplicación de contenidos en ciencias naturales, historia, geografía y español, asesorías técnico-pedagógicas sobre el manejo de materiales de apoyo, herramientas para acelerar el aprendizaje, y más recientemente un diplomado bajo el enfoque constructivista para preparar a los docentes dentro de la didáctica y perspectiva constructivista.

La dirección técnica de Primaria en el Instituto se ha visto interesada por solicitar y programar cursos relacionados con estructuración y determinación de currícula, planeación y evaluación continua.

El Instituto Acatitlan, S.C., fue creado con el interés de proporcionar un servicio educativo para la comunidad donde se ubica, no obstante, y a pesar del entusiasmo, dedicación y entrega de parte de los directivos y personal, le hacía falta establecer un patrón o modelo pedagógico. Además dentro de su currículo que estaba basado esencialmente en programas, índices o temarios de algunos textos, no se especificaban metas a largo plazo, ni misión, visión e ideario del centro escolar.

La carencia de una planeación completa, de la organización sistematizada y de la participación de diversos profesionales (psicólogos, pedagogos, administradores educativos, sociólogos, etc.) para elaborar o establecer un

currículo, planes, programas, etc. Impidió la delimitación de áreas y funciones del centro escolar, es decir, de un proyecto académico.

Dentro del Instituto se inició un proyecto con carácter constructivista bajo la orientación de una pedagoga y un psicólogo educativo, quienes establecieron las características educacionales del Instituto, como su didáctica constructivista, la preparación y ejecución de pláticas o talleres.

Los especialistas manifestaron algunas sugerencias para establecer los conceptos teórico-constructivistas que fundamentaran el currículo, programas y selección de la plantilla docente, entre otros aspectos.

En este proyecto se manifestó la idea de conducir un diplomado para los docentes con el fin de prepararlos didácticamente y para que conocieran a cerca del enfoque constructivista educacional.

Se inició el diplomado en el nivel Primaria, aunque no tuvo el éxito esperado, pues los docentes manifestaron no haber contado con el apoyo y orientación pedagógicos y profesionales de los especialistas.

Resulta elemental considerar que muy poco se podrá avanzar si no se toman en cuenta las opiniones, necesidades y sugerencias de los docentes, de tal forma que cualquier aspecto del currículo quede suficientemente firme, planeado y monitoreado.

Aún cuando no existe claridad ni promoción del modelo educativo (paradigma constructivista); se dio la primera idea de adoptar este modelo e iniciar un proyecto académico que condujera al logro del mismo.

1.4.3 PERFILES DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO EN EL INSTITUTO ACATITLAN

En el proceso escolar de enseñanza-aprendizaje existen dos elementos insustituibles que son el docente y el alumno.

Pablo Latapí Sarre manifestó en la Conferencia Magisterial de la Escuela Normal Superior del Estado de México, el 18 de marzo de 2003, que el maestro del futuro será gestor de aprendizajes significativos, estimulador, testigo activo de los valores humanos, pues las transformaciones del mundo, las tecnologías

de la información multimedia y telecomunicaciones, exigen de aquel, nuevos roles.

Un buen docente respeta las diferencias ideológicas, es quien sabe motivar y dar confianza, es quien permite desarrollar un diálogo entre él y el alumno.

El docente debe elevar el interés y la atención del alumno, debe fomentar la participación de éste, haciéndole preguntas y creando en él la idea constante de que también puede hacerse preguntas, de que él requiere de la retroalimentación que se efectúa en un salón de clase. “El rendimiento es más bajo cuando: el profesor no interactúa con los alumnos, emplea el tiempo en organizar, más que en enseñar...”

La relación entre el docente y el alumno es básica, ésta característica permite delimitar el perfil del docente y del alumno que dentro del Instituto se desea transmitir.

Es difícil concretar el perfil de ambos y que éstos satisfagan las expectativas de padres de familia, de cuerpo de docentes y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, de acuerdo con los cambios que se generan en todas las sociedades y en nuestra comunidad, en concreto; la acción docente y lo que se reclama de éste depende del concepto que se tenga de educación, de escuela y del papel que asignamos a las instituciones educativas y dentro de éstas a los docentes. Quizás, un perfil ambicioso, pero ideal del docente en el Instituto Acatitlan reclama las siguientes capacidades y habilidades del parte del profesor.

- ❖ Analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad educativa.
- ❖ Dar respuesta a una sociedad que está en cambio continuo y que reclama su actualización.
- ❖ Planificar y programar el currículo.
- ❖ Participar poniendo metodologías adecuadas a las características y necesidades de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.
- ❖ Investigar a cerca de las diversas propuestas pedagógicas y de gestión.
- ❖ Tomar en cuenta que las evaluaciones deben ser continuas e integrales.
- ❖ Efectuar evaluaciones para perfeccionar su labor educativa y conocer los alcances de los alumnos y del profesor en materia educativa.

- ❖ Asumir una actitud crítica, activa y reflexiva partiendo de líneas de investigación interna y externa en relación con el Instituto.
- ❖ Estimular a los alumnos para que participen en las actividades dentro del aula.
- ❖ Generar en los alumnos el interés por efectuar sus propios trabajos e investigaciones.
- ❖ Propiciar la formación integral de los alumnos.
- ❖ Conocer y aplicar diversas técnicas de trabajo.
- ❖ Valorar el trabajo y participación de cada alumno de acuerdo con sus posibilidades.
- ❖ Propiciar la interacción entre el alumno y el profesor, y entre los alumnos mismos.
- ❖ Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y lo más apegados a la realidad.
- ❖ Generar un ambiente agradable y activo para el buen funcionamiento del grupo escolar.

Sin embargo, en el Instituto no se cumplen al cien por ciento todas esas características que se demandan de los docentes.

El perfil es ambicioso, aunque no deja de ser el ideal que todo maestro desearía alcanzar como satisfacción profesional y para mejorar los procesos de aprendizaje y de interrelación del alumno.

En el Instituto Acatitlan se ha perdido (tanto directivos como los docentes) el reconocimiento del contexto; es decir, se cumple con dar clases a un grupo de alumnos que son enviados a la escuela porque necesitan aprender. No obstante, se tiene que reconocer constantemente para qué queremos educar a los niños, bajo que filosofía educativa nos regimos, qué tipo de alumno -y posteriormente de hombre- queremos formar, cuáles son las características económicas y sociales de las familias y de las comunidades donde viven nuestros alumnos.

Estos aspectos son insustituibles, sobre todo si se toma en cuenta que son indispensables para elaborar el currículo escolar.

La creación del currículo al igual que las maneras de seguirlo o aplicarlo exigen al docente del Instituto Acatitlan su reconocimiento.

Al “crear” un currículo (es decir, los planes y programas), cada maestra se debe ver comprometida a evaluarlo, sin embargo en este colegio, la evaluación gira en torno a dos clasificaciones generales; una evaluación formativa y una evaluación informativa. La primera incluye el desarrollo de habilidades, hábitos, formas de participar en grupo, actitudes que toman los alumnos ante situaciones nuevas: por ejemplo, la creación, redacción y solución de problemas matemáticos auténticos, los valores que aplican en el trabajo diario con sus compañeros y durante los recreos, ceremonias cívicas y actividades en el patio con sus compañeros de otros grados. En este tipo de evaluación también se toman en cuenta las destrezas que van desarrollando los alumnos a través de las actividades de aprendizaje.

En la evaluación informativa únicamente se toman en cuenta los resultados de los exámenes de cada materia.

Algo que han olvidado los docentes es que las evaluaciones ayudan a saber hasta qué punto han logrado los objetivos de aprendizaje y en qué han errado o acertado en los procesos de enseñanza. Esto a su vez permite perfeccionar la labor informándose e investigando sobre aspectos metodológicos y didácticos que deben implementar.

Otro de los aspectos que se han descuidado por los maestros del Instituto es el de la investigación, ya sea interna o externa al propio Instituto. Se ha perdido la capacidad para efectuar investigaciones por iniciativa propia; se han olvidado aspectos metodológicos básicos de investigación; se ha generado un desinterés por la actualización propia y profesional; hacen falta estímulos económicos y orientación también profesional; conocer qué tipos de cursos permitirán llevar a cabo las actividades educativas que reclaman los padres de familia, los directores escolares, la sociedad en su conjunto y, básicamente, los alumnos, aunque de manera implícita. Los maestros no conocen el valor curricular que tienen los diversos cursos de actualización docente o profesional, ni cuáles son los criterios que se deben cubrir para que un determinado curso se maneje con valor a

currículo y entonces ser capaces de seleccionarlo, la actualización del cuerpo docente permitirá mejorar la relación de enseñanza y aprendizaje, la relación entre el docente y el alumno.

Ya que en esta escuela dicha relación se da de forma vertical, donde el docente inicia, dirige, controla, da turnos y aprueba o desaprueba cada respuesta de los alumnos.

1.4.4 DESCRIPCIÓN DE UNA PRIMERA APROXIMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ORALES Y ESCRITAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMERO DE PRIMARIA EN EL INSTITUTO ACATITLAN

El trabajo del maestro incluye una serie de funciones que se relacionan con la administración de la escuela. Manejan una gran cantidad de documentación recogen cuotas, se relacionan con los padres de familia y les dan consejo y los mantienen informados; participan en comisiones de aseo, arreglo y decorados escolares, acciones sociales, preparan bailables, tablas, festivales para concursar entre escuelas o para realizar ceremonias o reuniones cívicas.

En el grupo de primero, el aprendizaje por descubrimiento, va relacionado con el ensayo y el error; sin embargo, la mayoría del grupo pierde el interés cuando intenta resolver un problema o quiere dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con una comprensión de lectura.

El problema no es que los contenidos o que lo que se pide que resuelvan sea difícil, sino que la comprensión de lectura es limitada. Conviene dedicar más tiempo a este aspecto en vez de preocuparse por que los alumnos resuelvan mayor número de páginas de sus libros de texto y de apoyo, además de ejercicios en su cuaderno.

Robert J. Stenberg y Louse Apeat – swerling señalan que una de las estrategias para enseñar habilidades de razonamiento se basa en “...una aproximación de preguntas basadas en el razonamiento o, simplemente, una aproximación dialogada, dado que fomenta el diálogo entre el profesor y el alumno, y de los alumnos entre sí, considerándose el diálogo tanto de

forma oral como escrita. En esta estrategia el profesor plantea preguntas para estimular el razonamiento y el debate”.

De esta manera la relación entre los alumnos y los profesores se va diluyendo pues el docente se convierte en guía o facilitador y deja de ser un profesor, que impone resultados o respuestas.

Afortunadamente, no faltan los alumnos que estructuran preguntas a partir de su propio interés y que con estas preguntas causan el interés de otros compañeros de clase. Aunque la motivación es propia y se origina en cada persona, la dinámica que se genera a partir de la relación con los demás permite mantener o “despertar” el interés por un nuevo conocimiento.

Desde este punto de vista, conocimiento es la construcción que cada sujeto hace a partir de sus preguntas; las preguntas que se generan en su acción con los demás y con su entorno.

Es importante destacar que aparte de la motivación y conocimiento previos que mantienen los alumnos, en el grupo, éstos aceptan que cuando inician con un nuevo aprendizaje se genera una tensión, una incertidumbre y la *aparición de errores*. Solamente con la realización continua de trabajos en equipo van asimilando la idea de que tendrán equivocaciones, duda para contestar alguna o algunas preguntas o la inquietud para realizar algunos ejercicios, pero finalmente, tendrán la oportunidad de aclararlo ellos mismos con la ayuda del profesor en el último de los casos.

El trabajo en equipo les parece más atractivo, aun más porque tienen la oportunidad de realizar actividades a partir de juegos.

Tanto los juegos como el uso de los libros de texto facilitan en el grupo la relación entre la realidad y las enseñanzas escolares.

Dentro del grupo se hace lo posible por emplear el tiempo de una manera provechosa y se insiste en hacer más preguntas y llevar a cabo las actividades de retroalimentación, con el fin de auxiliar a los alumnos que son más lentos o aquellos que requieren mayor tiempo para explicaciones diversas, mayor revisión, mayor asesoría individual y mayores prácticas independientes.

Se debe ofrecer un tiempo extra a los alumnos que lo necesitan o desean; fuera del horario escolar, y si es necesario, debe posibilitarse cualquier tipo de ayuda que requieran los alumnos.

Sin embargo esa ayuda no se ofrece constantemente por las diversas actividades que el Instituto requiere de los docentes como la preparación y programación de temas y exámenes y sobre todo por el número de alumnos en el grupo, entre otras.

La escuela debe afrontar el hecho de que ayudar a los alumnos a leer y escribir no lo es todo, es necesario lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje, sobre su propia lectura, escritura, habla y pensamiento, lo cual a la fecha no se da y esto permitiría tomar conciencia de su potencial comunicativo.

Actualmente la falta de contextos comunicativos de calidad en el Instituto ocasiona un pobre desarrollo de las habilidades escritas y por consecuencia de la competencia comunicativa, en donde se puedan poner en práctica diversos tipos de conocimiento que le den soporte además de ser parte integrante de ésta, tales como: el conocimiento del mundo y su representación, el conocimiento para la interacción sociocultural, así como el conocimiento de la forma de los códigos de comunicación.

2.- MARCO TEÓRICO

Debido a que actualmente el contexto que vivimos ha cambiado y los requerimientos educativos cambian por ello, en la actualidad se requiere que la educación sea formativa es decir, que ubique al alumno en las mejores condiciones para realizarse plenamente de acuerdo a su contexto social, histórico y cultural.

Es por ello que la base teórica fundamental del trabajo es el paradigma constructivista, ya que concibe como metas principales de la educación el desarrollo integral a través del área intelectual de los alumnos, para que éstos aumenten sus capacidades racionales como constructores activos de conocimiento. Los estudiantes siempre son considerados como constructores activos de su conocimiento y se parte en todo momento, de su competencia cognitiva para definir objetivos y metodología didáctica. Por lo que el desarrollo por competencias tiene un enfoque cognocitivist constructivista basado en la teoría sociocultural planteada por Vigotsky, ya que enlaza de manera natural el acto educativo y el desarrollo psicológico otorgando gran importancia al lenguaje. De tal forma que estos signos lingüísticos mediatizan las interacciones sociales creando una acción comunicativa y transformando la relación educativa en dialéctica. El profesor es entendido como un guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y autoestructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta. La cultura que se transmite a través de la educación se organiza por medio de un vehículo cognitivo que es el lenguaje. Lo anterior nos lleva a hablar de comunicación educativa en el aula que supone la necesidad de establecer con claridad un significado debido a la diversidad que hay con respecto al término y su relación con paradigmas comunicacionales y psicopedagógicos.

2.1 CONSTRUCTIVISMO

Cada época histórica ha tenido su propuesta educativa para las nuevas generaciones en respuesta a las condiciones y exigencias sociales, económicas, políticas e ideológicas del momento.

El constructivismo, como concepción de aprender y enseñar, se ha venido conformando con el tiempo. El constructivismo es una respuesta histórica, entre otras cosas, a las concepciones realistas o empiristas y a las teorías asociacionistas del aprendizaje y, por otra parte, a una realidad de la era de la información.

En el contexto industrial la psicología ayudó a entender el desarrollo de aprendizaje posteriormente se explicó también desde una perspectiva sociológica, actualmente se presenta la pedagogía del conocimiento que tiene una perspectiva de ver la educación desde su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso tiene que ver con la construcción del conocimiento y va más allá de concebirlo sólo como aprendizaje.

Aprender también implica enseñar, lo cual también ha cambiado, ya que, no sólo se enseña en la escuela, es decir existe un saber pedagógico inmerso en el contexto social que genera conocimiento de sentido común, religioso, filosófico y científico.

Desde la perspectiva constructivista lo que se hace en el aula es un conocimiento escolar que es didactizado, que se encuentra entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común.

En este sentido la enseñanza y el conocimiento escolar es posible mediante la enseñabilidad que son las condiciones culturales que permiten enseñar, es decir, es la posibilidad de que algo se enseñe y se diferencia de la enseñanza porque la enseñanza ya es un proceso planeado metodologizado.

Sin embargo, es indispensable tener un dominio sobre los contenidos y las condiciones de enseñabilidad de cada saber, así como los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje, por lo tanto no es suficiente sólo conocer los contenidos sino saberlos transmitir.

La enseñanza desde la perspectiva cognoscitivista constructivista es un proceso de construcción de conocimiento; un proceso planificado, intencionado, didactizado y accesible, ya que el docente diseña la estrategia para dicha enseñanza.

En este sentido la didáctica como metodología de la enseñanza propicia un conocimiento didactizado que va conformando el aprendizaje significativo.

Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimiento cognitivo. Para que el aprendizaje sea significativo tiene que intervenir el docente porque el contenido en sí mismo no es significativo, su actuación comunicativa genera dicho conocimiento por ello la comunicación es un proceso importante para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo una línea cognoscitiva Piaget señala que nuestro aprendizaje es una construcción de conocimientos a través de estructuras que dependen del modo como se perciben los aspectos psicológicos, personal, físico y social; estas estructuras se van formando en el cerebro a través de redes neuronales anclando otras estructuras cognitivas que son previas porque sus bases son biológicas, son flexibles porque recurren a sus estructuras previas para responder a situaciones problemáticas y son interconectables porque se conectan en una red neuronal con procesos informativos creando estructuras complejas que interactúan con el contexto sociocultural por medio del lenguaje.

Desde la perspectiva cognitiva el aprendizaje tiene que ver con la construcción del conocimiento. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos para que el aprendizaje sea significativo se debe relacionar de forma sustancial y no contraria la nueva información con lo que el alumno ya sabe dependiendo también de su disposición por aprender; así como de los materiales o contenidos de aprendizaje los cuales deben ser potencialmente significativos.

El conocimiento se construye en dos planos a nivel individual sobre estructuras previas y a nivel científico en el cual se basa cada ciencia, es decir el alumno tiene una estructura psicológica propia de cada sujeto y los temas o contenidos también tienen una estructura lógica propia de cada ciencia, por lo tanto, existen dos planos para generar conocimientos el plano psicológico y el plano lógico

La mediación pedagógica propicia una interestructuración entre la estructura psicológica y la estructura lógica a través de una metodología didáctica. En el proceso de enseñanza-aprendizaje abarca lo tecnológico al utilizar distintas didácticas y técnicas; lo cognitivo porque crea conocimientos; afectivo porque se generan relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-profesor y axiológico porque sus actitudes están proyectadas hacia la formación de un mejor ser humano.

Una mediación pedagógica tiene diferentes planos, esos planos se ejecutan en el interior de un aula escolar que tiene como finalidad la construcción de conocimientos a través de la interacción del docente y proyectada con una idea formativa del ser humano en un contexto histórico.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones consiste en aprender los símbolos y lo que representan. El aprendizaje de conceptos consiste en relacionar conceptos nuevos con los existentes formando estructuras conceptuales y en el aprendizaje de proposiciones se capta el significado de nuevas ideas con dos o más conceptos ligados en una unidad semántica.

La estructura cognitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones organizados llamados inclusores. Esto quiere decir que se procesa la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegan a ser integrados por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas). La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos y de las interacciones que se dan entre ellos.

Por lo tanto el aprendizaje significativo se da cuando se comprende la estructura es decir, cuando se aprende a relacionar hechos, ideas y conceptos entre sí. La función del aprendizaje comprensivo es que los alumnos reconozcan y asimilen la estructura o información básica.

Para facilitar el aprendizaje significativo es importante utilizar organizadores previos que se refieren a los marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones, convirtiéndose en puentes cognitivos.

Las fuentes del actual constructivismo son muchas. De hecho, es una concepción gestada a través del tiempo y sólo en la sociedad contemporánea tiene su razón dados los retos sociales a que se enfrenta. Entre otros antecedentes dentro del cognoscitismo podemos mencionar: la teoría psicogenética de Jean Piaget; la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo; la psicología sociocultural de Lev S. Vigotsky y sus seguidores y, además de la mirada constructivista se retoma la perspectiva pedagógica, los planteamientos teóricos y la experiencia práctica de la escuela activa; los aportes de la didáctica crítica a la reflexión del proceso de enseñar y aprender, y el legado de la pedagogía de Paulo Freire.

En pedagogía se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme obtiene información e interactúa con su entorno.

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar el mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es el que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretos y aislados. Al contrario el desarrollo del individuo en formación es el proceso social y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, lo importante no es informar al individuo ni instruirlo sino desarrollarlo, humanizarlo.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos.

En la enseñanza constructiva, el propósito es facilitar y potenciar al máximo ese pensamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.

Las características esenciales de la acción constructivista son básicamente cuatro:

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 con el fin de ampliar su transferencia.

El constructivismo se refiere a todo proceso educativo activo, donde el estudiante elabora y construye nuevos conocimientos a partir de sus experiencias y conocimientos previos e interacciones con el entorno; ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, "el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias" Coll, C., Martín, T. y colaboradores. (1997).

2.1.1 VIGOTSKY: EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Ya que en la actualidad las teorías con mayor impacto son las constructivistas y existen diversos autores que realizan aportaciones; en lo particular quiero hacer referencia a las socioculturales que menciona Vigotsky ya que la visión moderna acerca del conocimiento y su relación con el aprendizaje plantea que el conocimiento existente por las personas y la comunidad que lo construye, lo define, lo extiende y hace uso significativo de ello para fines de resolver sus problemas y entender su contexto sociocultural.

El conocimiento, desde esta perspectiva está en constante transformación y los miembros de cada generación se apropian de él, en cada sociedad, con el propósito de darle solución a nuevos problemas. El conocimiento no es invariable y estático, es parte integral y dinámica de la misma, de las indagaciones que los miembros de una sociedad hacen acerca de sus condiciones, sus preocupaciones y sus propósitos. Significa un esfuerzo participativo de desarrollar comprensión y cuyo proceso implica que el conocimiento se construye y se reconstruye continuamente. En este mismo proceso de indagación y de construcción compartida de significados entre los individuos donde ocurre el aprendizaje.

Las ideas de Vigotsky y su concepción del aprendizaje se refieren a una actividad integrada en las actividades sociales de los miembros de una comunidad. Desde este punto de vista, el

contexto sociocultural más amplio es decisivo para el aprendizaje del alumno al permitir que logre una meta que para él es significativa en lo personal y también valorada en lo social.

En esta concepción social del aprendizaje éste no se puede concebir como una realización meramente individual. Vigotsky enfatizó el papel de los miembros más experimentados del entorno sociocultural. Estos expertos guían para ayudar al novato a ser un participante más competente y autónomo en las actividades de la comunidad.

Para Vigotsky sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que,

eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas.

El origen de todo conocimiento es una cultura dentro de una época histórica, donde el lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento porque se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

Lev Vigotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores.

* Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente.

*Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad: Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. Para Lev Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y después es individual, personal (intrapsicológica).

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento,

dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, que se refiere a la distinción entre las habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

Lev Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento (Frawley, 1997).

Lev Vigotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que los denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que:

La actividad: es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

La actividad que propone Lev Vigotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, en el propio medio humano, los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos. El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de lo demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

2.1.2 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, DESARROLLO REAL Y DESARROLLO POTENCIAL.

Desde la perspectiva Vigotskyana, los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capaz, que puede ser su maestro o sus compañeros y distingue dos niveles en el desarrollo: el desarrollo real que indica lo alcanzado por el individuo y el desarrollo potencial, que muestra lo que el individuo puede hacer con la ayuda de los demás (mediación). La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Al respecto, Vigotsky afirma "La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz".

El nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar algo de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Y la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

La ZDP proporciona un instrumento mediante el cual se puede comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método se puede tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Por lo tanto la zona de desarrollo próximo permite trazar el futuro inmediato del niño, así también aquello que está en curso de maduración.

La ZDP es generada por el aprendizaje y por consiguiente el proceso de desarrollo es una consecuencia del aprendizaje. El desarrollo cultural del niño o del adolescente supone las dimensiones social e individual. Los conceptos sociales (en cuanto forman parte de la cultura social) son asimilados individualmente (forman parte de la cultura individual) a partir del aprendizaje compartido y contextualizado.

2.1.3. CARACTERÍSTICAS CONSTRUCTIVISTAS Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Para Vigotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educativos, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los padres, los compañeros, la escuela, etc., quienes interactúan con él para transmitirle la cultura. La cultura proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social; uno de gran relevancia para los individuos son los signos lingüísticos que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). La educación (cultura), entonces, es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre, genera el aprendizaje y éste a su vez al desarrollo.

De manera específica, la enseñanza debe coordinarse con el desarrollo del niño en sus niveles real y potencial para promover niveles superiores de avance y autorregulación. El concepto de zona de desarrollo próximo ZDP es crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura, las cuales se van autogenerando mutuamente.

El conocimiento cotidiano representa todo aquello que compone la experiencia sensible. En la epistemología cotidiana la tarea de construir el mundo constituye a las personas en agentes activos y propositivos que transforman el mundo que les rodea mediante planes de acción en torno a metas, por ello es diferente a la epistemología científica que debe ser exacta y se basa en teorías y también es diferente a la epistemología escolar que se basa en comprobación de hipótesis y es normativa.

Las teorías implícitas asumen que las personas construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales compartidos por otras personas que ya han construido o están en vías de construir su conocimiento; un entorno espacio-temporal que contiene un variedad de personas con intenciones, motivos y metas que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso negocian una representación compartida del contenido de las mismas, sin embargo, existen diferentes entornos cotidianos y escolares en su calidad de escenarios

de la construcción de conocimiento. Ya que pueden variar las modalidades de negociación de sus significados dando lugar a distintos tipos de escenarios.

Vigotsky y los seguidores consideran que el escenario sociocultural es una unidad que apresa de forma integrada el elemento individual, el social y el situacional, a través de la palabra.

La construcción en escenarios socioculturales para estas teorías impone ciertas construcciones sobre su contenido y el modo en que se representan.

En cuanto a contenido las personas experimentan sus teorías individuales y biográficas, en cuanto a su modo de representación sería como redes de trazos que activan y sintetizan en un contexto situacional determinado en respuesta a una demanda cognitiva integrado en la memoria operativa con los trazos episódicos del modelo mental de la situación. Es decir la memoria es episódica y representa una situación concreta. Los Modelos Mentales son susceptibles de modificación, son incrementables y se modifican a medida que cambia la situación.

Los Modelos Mentales se ajustan a la demanda cognitiva que pone en marcha su proceso de construcción y dicha demanda depende de la actividad que se desarrolle por lo tanto los Modelos Mentales pueden variar a medida que lo hacen las demandas cognitivas que a su vez caracterizan determinados niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado. Esos niveles son:

- Nivel de acumulación de experiencias, en el cual se acopian los Modelos Mentales para ir formando esquemas en la memoria a largo plazo.
- Nivel de inducción, en este nivel los conocimientos esquemáticos pueden servir para generar procesos cognitivos implícitos como memoria, comprensión y razonamiento
- Nivel de la metacognición: en este nivel los Modelos Mentales se hacen explícitos por la verbalización y llevan a la reflexión, comparación con alternativas, comprobación de hipótesis, detección de contradicciones.

El nivel representacional varía de unos dominios a otros y de personas a otras, por lo tanto se dan asincronías entre unos dominios y otros.

La negociación de modelos mentales en los escenarios socioculturales y la necesidad de llegar a Modelos Mentales compartidos conlleva a la realización de cambios en los Modelos Mentales de las personas, es decir estos cambios son los que se requieren cuando en la escuela se pide a los alumnos que activen un conocimiento cotidiano al que deben construir en clase.

La escolarización puede verse, entonces como uno de los más importantes procesos culturales por los que el sujeto accede al repertorio de herramientas de la cultura; es la cultura la que proporciona al ser humano los instrumentos de mediación. Pero para apropiárselos, es necesario que estos se interioricen.

Desde esta perspectiva el conocimiento es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social, de allí que según Vigotsky el desarrollo intelectual del sujeto no pueda entenderse como independiente del medio social del que esta inmerso.

2.2 LA COMUNICACIÓN

La comunicación es un proceso que nos permite compartir experiencias e intercambiar conocimientos, manifestar y captar actitudes, valores y sentimientos.

La comunicación logra su cometido más amplio, y resulta el medio más apropiado para intercambiar informaciones del más diverso orden, cuando en el trato comunicativo las personas participan hasta el punto que cada una es capaz de actuar como emisor y como receptor.

En la vida cotidiana se presentan numerosas situaciones en las que participamos en procesos de comunicación interpersonal. Como docentes nos comunicamos de manera directa con los alumnos y con los padres de familia, otros profesores y directivos. Fuera de la escuela también forma parte sustancial de nuestra vida cotidiana el trato comunicativo que tenemos con las personas que nos rodean, con familiares y amigos.

En estas situaciones observamos y escuchamos directamente a nuestros interlocutores y al menos es posible conocer algunas de sus actitudes e intereses. En la comunicación interpersonal tenemos la oportunidad, además

de actuar como emisores y como receptores, de elaborar y transmitir mensajes y, a la vez, de recibir e interpretar los que otras personas nos transmiten.

La comunicación interpersonal es la que mayor presencia tiene en la escuela. Sin embargo, no solo es suficiente que se establezcan relaciones directas entre las personas para que ambas desempeñen un papel activo y, por lo tanto, se lleve a cabo la comunicación en su sentido más amplio.

Para Habermas, tanto la reproducción como la transformación del mundo de la vida de cada persona requieren de la acción comunicativa, porque gracias a ella:

- Se reproduce o se transforma el saber cultural que se transmite a las nuevas generaciones.
- Se mantiene o se genera la solidaridad necesaria para integrar la sociedad
- Se promueven los aprendizajes que se requieren para la formación del sujeto.

2.2.1 MODELO CRÍTICO DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

El análisis de la comunicación que promueve la teoría crítica, aunque busca entenderla como un proceso global, relacionado con posiciones sociales, políticas y culturales e inserto en un contexto histórico social, destaca diferentes perspectivas según los diversos elementos que intervienen en el proceso de comunicación.

Dichas perspectivas son:

PERSPECTIVA DEL EMISOR: En una primera etapa se concibió al maestro como emisor único, como reproductor de contenidos correspondientes a la ideología dominante, con la función de introyectar estos contenidos en los alumnos.

En la época actual, la teoría crítica ubica al maestro como sujeto situado social y estructuralmente con capacidad de crear procesos alternativos al interior del salón de clases y de modificar el proceso vertical y autoritario de comunicación.

PERSPECTIVA DESDE EL MENSAJE: Del análisis de los textos que se realizaban en una primera etapa, se pasó al análisis del discurso escolar donde el libro de texto quedó ubicado en un contexto discursivo más amplio que toma en consideración sus condiciones de producción y de recepción.

PERSPECTIVA DEL RECEPTOR: Al alumno se le consideró como receptor pasivo, víctima de la reproducción de la ideología dominante y repetidor acrítico de sus contenidos, actualmente se le considera como un sujeto activo, capaz de resistir el discurso del poder de resignificar los mensajes y de ser coproductor de los mismos.

PERSPECTIVA DE LA INTERACCIÓN: Para Ana Maria Nethol, los procesos de comunicación son un principio constitutivo de la actividad humana, una red de interacciones y relaciones simbólicas que afectan las múltiples acciones que tienen lugar en la vida institucional y cotidiana. Esta red es protagonizada por individuos y sectores que establecen espacios de acción comunicativa en diferentes situaciones y contextos. La misma autora opina que comunicación significa intercambio e interacción, pero la posibilidad de réplica varía según el tipo de relación que se establece entre los interlocutores según su situación social y sus formas de relación vinculadas con redes sociales.

En íntima relación con los procesos de interacción y con el diálogo o su ausencia, se encuentra el lenguaje, el cual es considerado como elemento mediador entre el hombre y la realidad; la educación entre muchas otras cosas, implica un proceso de adquisición y uso de conceptos, de definiciones y de categorías fundamentales para el entendimiento del mundo físico y social. El lenguaje permite nombrar, valorar, designar al mundo, dentro de un universo de significados compartidos que posibilitan la interacción y el entendimiento del otro.

La teoría crítica considera que los procesos de comunicación y de educación están insertos en un universo cultural que los determina en buena medida. De esta forma, el análisis de la cultura, se convierte en marco interpretativo que enriquece la comprensión de los procesos educativos, así como la intervención en el salón de clases para generar un conocimiento significativo para los alumnos.

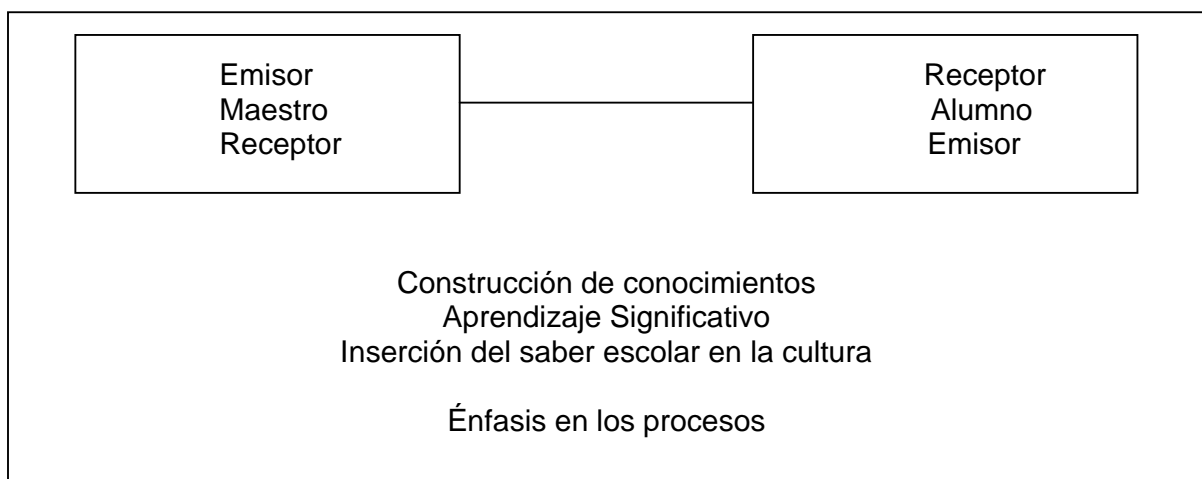


Figura 1. Modelo de comunicación derivado de la teoría crítica

2.2.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

En todo contexto de comunicación hay participantes, estos juegan un papel fundamental en la construcción de la competencia comunicativa, en tanto que pueden modificar los contextos de comunicación.

La competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. (Hymes, 1966, en Romero, S.1998).

La competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana.

Cada cultura presenta expectativas de lo que un niño debe lograr en relación con su rol comunicativo a diferentes edades y, por lo tanto, la cultura provee de oportunidades y contextos que facilitan el desarrollo de habilidades esperadas. Bruner (1986) ha planteado que los modos de interacción en edades tempranas constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje.

En la misma línea, cabe recalcar la importancia que representa para los niños que el medio escolar estimule el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que es en la etapa escolar, en la que el niño desarrolla o limita su potencial comunicativo.

De aquí la importancia de desarrollar la competencia comunicativa, a través del currículo escolar, ya que esto favorecerá al individuo en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y al docente en la mejora metodológica para el desarrollo de su clase.

2.2.2.1 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES Y ESCRITAS

Los procesos cognitivos básicos, como son las competencias comunicativas en el lenguaje escrito, son llave para la construcción de los procesos superiores. Las estrategias lingüísticas son herramientas para el aprendizaje y el conocimiento: para desarrollar la comprensión del alumno y el control de sus procesos cognitivos. (Salvador, 1999) Por tanto, un déficit en los procesos lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el conjunto del currículo escolar (se entiende el lenguaje escrito como un instrumento cultural que a través de su utilización con significado genera conocimiento; en otras palabras, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos). Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental que el planteamiento didáctico se ajuste a las necesidades educativas de nuestros alumnos. Las estrategias de aprendizaje, en tanto estructuras cognitivas, se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo del desarrollo individual.

La competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado. Es un concepto dinámico en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular. La competencia comunicativa se analiza en 3 componentes:

- 1.- Sociolingüísticos: Abarcan los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje.
- 2.- Lingüísticos: Abarcan los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema.
- 3.- Pragmáticos: Son la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación.

Cada uno de los cuales consta de 4 elementos:

- 1) **Un Saber** que se refiere a los conceptos o conocimientos declarativos.
- 2) **Un Saber Hacer** que son habilidades y destrezas, es decir un procedimiento
- 3) **Un Saber Ser** que se refiere a las actitudes
- 4) **Un Saber Convivir**

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos.

La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje y, la lingüística ofrece percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlo.

Rosenblatt y Shanklin, propusieron la teoría transaccional que considera que "...el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos, se considera mayor que el texto mismo o que los conocimientos previos del lector." (Carney, 1992). Se considera que la comprensión del texto implica una compleja interacción entre el texto, las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa (texto-lector-contexto). Esta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, así mismo, y el contexto en el cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Esta teoría toma en cuenta la interacción que existe entre el lenguaje y pensamiento al momento de leer; toma en cuenta el conocimiento previo del lector, y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística. bajo esta concepción se encuentra el método de lectura conocido como lenguaje integral. este método está apoyado por varios investigadores como k. Goodman, f Smith, y, Freeman, t h. Carney, y otros. el método de lenguaje integral ve la lectura como un todo y se fundamenta en la globalidad comunicativa.

El enfoque comunicativo permite al educando verse como un receptor del discurso (escuchar y leer) y emisor del discurso (hablar y escribir) integra el pensamiento crítico y el constructivismo. Se basa en lo cotidiano y en lo conocido por los estudiantes para luego partir hacia lo desconocido por ellos. Por lo anterior se considera que esta basado en la comunicación y se sustenta con la teoría cognocitivist humanista dentro del enfoque constructivista.

El enfoque comunicativo pretende que el niño abstraiga las normas sintáctico-semánticas del lenguaje escrito y sus aspectos comunicativos al observarlo y escucharlo en un ambiente natural. Se parte del conocimiento previo de los educandos y se consideran las experiencias y conocimientos que traen a la escuela, para proveerles herramientas que los ayuden en la construcción de nuevos conocimientos.

Las concepciones de leer y escribir de las que se parte siguiendo a E, Ferreiro son:

La LECTURA se define como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información que se busca o se espera encontrar. La lectura no es sólo descifrar un código para pasar después a la comprensión, las informaciones que se coordina a fin de obtener un significado expresado lingüísticamente son de índole diversa: visual (secuencia de letras, diferencias de los caracteres, la organización de las palabras en el texto, etc.), no visuales (el conocimiento sobre el tema que se está leyendo, aquello que se espera encontrar).

La ESCRITURA es un sistema de representación. El proceso de apropiación, por el que los niños comprenden la naturaleza alfabética de nuestra escritura, solo llega al final del proceso de reconstrucción, mientras manejan distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos y en cada momento del proceso sus producciones escritas serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando. Según este planteamiento, el lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tiene características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación.

Dentro de las competencias lingüísticas, relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar el código y las normas del sistema de escritura, están las etapas en la adquisición del sistema de escritura. Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación

alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la representación gráfica y su significado.

Como se puede apreciar, no es un proceso rápido y sencillo, la adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo de competencias comunicativas tienen un nivel de complejidad que abarca prácticamente toda la vida. En estas edades es importante trabajar sus capacidades potenciándolas al máximo, incidiendo en la zona de desarrollo próximo de cada alumno.

Desde un enfoque funcional comunicativo, se atiende a la diversidad del aula y se refuerza a aquellos que muestren dificultades o simplemente estén en etapas anteriores al resto de la clase, para que puedan alcanzar niveles ordinarios y no deriven en fracaso escolar.

Lo fundamental de esta perspectiva es que el aprendizaje del lenguaje es un medio para comunicarse y no un fin en sí mismo, como viene siendo en la escuela tradicional, donde se ejercita para aprender a leer y escribir de forma contextualizada.

Se debe trabajar en el uso del lenguaje escrito, creando la necesidad de comunicarse y aprender utilizando el lenguaje para ello.

3.- MARCO METODOLÓGICO

Realizar una investigación sobre el proceso de comunicación en el aula es importante para identificar las limitaciones a las que se enfrenta el docente, ya que al estudiar la comunicación en el salón de clases, con frecuencia se utiliza un modelo comunicacional que incluye los elementos básicos del proceso y los traslada a una planeación curricular que no es congruente con la cotidianidad en el aula.

Por tal motivo el abordar este tema es debido a la necesidad de encontrar una solución para que el docente logre que sus alumnos desarrollen las competencias comunicativas oral y escrita que propicia el aprendizaje significativo, basado en el constructivismo que se plantea en los planes y programas de la SEP mediante una planeación por competencias.

El tema de investigación esta ubicado en el área de formación básica en la preespecialidad de psicopedagogía, donde se incorporan las materias de teorías de la comunicación y comunicación educativa; las cuales a través del análisis de las distintas teorías y modelos comunicacionales se puede abordar el proceso de comunicación en el aula, estableciendo las interacciones profesor-contenido-alumno; así como los distintos paradigmas de aprendizaje inmersos en el salón de clases.

3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

El abordaje del problema de investigación se hizo mediante un enfoque de diagnóstico comunicacional entendido como una lectura de la realidad y la descripción de lo comunicativo en determinado ámbito o comunidad específicos. Dicho diagnóstico se realizó con base a la investigación cualitativa de estudio de caso de Stake, que consiste en estudiar la realidad en su contexto, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas inmersas.

Con el fin de identificar las competencias comunicativas oral y escrita de los alumnos de primer año grupo "B" del Instituto Acatitlan, se utilizó la técnica de observación directa, así como una descripción de indicadores para evaluar los logros en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Posteriormente se realizó una entrevista a profundidad a la profesora titular del grupo y la revisión de documentos para conocer la pertinencia entre la planeación curricular y la vida cotidiana en el aula e identificar las competencias comunicativas como parte del aprendizaje significativo.

La unidad de análisis tiene como objeto de estudio la comunicación en el aula en el salón de primer año grupo "B" de la Primaria Instituto Acatitlan, ubicada en Av. Tenayuca N° 15 Colonia Santa Cecilia, Tlalnepantla Edo. de Méx., cuyas características son:

- 30 alumnos
- Rango de edad entre 6 y 7 años
- Sexo: 16 niñas
14 niños

3.1.1 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar el desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita y su mejora a través del constructivismo.

3.1.2 SUPUESTO HIPOTÉTICO

El desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita, se genera a partir de un modelo estratégico de enseñanza constructivista de comunicación en el aula.

3.1.3 INFORME E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1.3.1 CONCENTRADO PORCENTUAL DE LOS INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORAL Y ESCRITA DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA DEL INSTITUTO ACATITLAN

Para conocer las competencias comunicativas oral y escrita que los alumnos de primer año grupo "B" del Instituto Acatitlan, han desarrollado durante el año 2007, se utilizó una guía de observación con indicadores para evaluar los logros de las competencias comunicativas, obteniendo los siguientes resultados.

Tal y como se puede apreciar en el primer indicador, la observación se aplicó con base a 30 niños, 16 niñas y 14 niños, con edades entre 6 y 7 años.

INDICADORES PARA EVALUACIÓN DEL LOGRO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
NOMBRE DEL ALUMNO _____

FECHA DE REGISTRO _____

EDAD _____

INDICADORES: SIEMPRE, CASI SIEMPRE, EN ALGUNAS SITUACIONES Y NUNCA.

Expresa verbalmente lo que quiere decir en forma ordenada.	100% SIEMPRE (30 ALUMNOS)			
Incorpora nuevas palabras para comunicarse con mayor claridad y precisión.	37% NUNCA (11 ALUMNOS)	33% EN ALGUNAS SITUACIONES (10 ALUMNOS)	20% CASI SIEMPRE (6 ALUMNOS)	10% SIEMPRE (3 ALUMNOS)
Utiliza diferentes formas para comunicarse.	63% NUNCA (19 ALUMNOS)	27% EN ALGUNAS SITUACIONES (8 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)	3% SIEMPRE (1 ALUMNO)
Relata acontecimientos que vio y vivió.	40% NUNCA (12 ALUMNOS)	30% CASI SIEMPRE (9 ALUMNOS)	20% EN ALGUNAS SITUACIONES (6 ALUMNOS)	10% SIEMPRE (3 ALUMNOS)
Relata cuentos o narraciones identificando a los personajes principales.	40% NUNCA (12 ALUMNOS)	37% EN ALGUNAS SITUACIONES (11 ALUMNOS)	13% SIEMPRE (4 ALUMNOS)	10% CASI SIEMPRE (3 ALUMNOS)
Menciona características de personas, animales o lugares.	80% NUNCA (24 ALUMNOS)	7% EN ALGUNAS SITUACIONES (2 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)	7% SIEMPRE (2 ALUMNOS)
Pone atención cuando le hablan.	47% NUNCA (14 ALUMNOS)	20% EN ALGUNAS SITUACIONES (6 ALUMNOS)	20% CASI SIEMPRE (6 ALUMNOS)	13% SIEMPRE (4 ALUMNOS)
Sigue instrucciones.	37% NUNCA (11 ALUMNOS)	23% EN ALGUNAS SITUACIONES (7 ALUMNOS)	23% SIEMPRE (7 ALUMNOS)	17% CASI SIEMPRE (5 ALUMNOS)

Pide la palabra y respeta su turno.	37% NUNCA (11 ALUMNOS)	30% SIEMPRE (9 ALUMNOS)	27% CASI SIEMPRE (8 ALUMNOS)	7% EN ALGUNAS SITUACIONES (2 ALUMNOS)
Expresa su opinión.	73% NUNCA (22 ALUMNOS)	13% EN ALGUNAS SITUACIONES (4 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)
Lee textos sencillos en voz alta en forma clara.	53% NUNCA (16 ALUMNOS)	27% SIEMPRE (8 ALUMNOS)	17% EN ALGUNAS SITUACIONES (5 ALUMNOS)	3% CASI SIEMPRE (1 ALUMNO)
Anticipa contenido de textos de acuerdo a imágenes.	47% SIEMPRE (14 ALUMNOS)	27% EN ALGUNAS SITUACIONES (8 ALUMNOS)	20% CASI SIEMPRE (6 ALUMNOS)	7% NUNCA (2 ALUMNOS)
Imagina el tema de un texto a partir de un título.	67% SIEMPRE (20 ALUMNOS)	17% CASI SIEMPRE (5 ALUMNOS)	10% EN ALGUNAS SITUACIONES (3 ALUMNOS)	7% NUNCA (2 ALUMNOS)
Explica de qué trata el texto leído.	57% NUNCA (17 ALUMNOS)	17% SIEMPRE (5 ALUMNOS)	17% EN ALGUNAS SITUACIONES (5 ALUMNOS)	10% CASI SIEMPRE (3 ALUMNOS)
Escucha o lee con atención una lectura.	43% NUNCA (13 ALUMNOS)	23% SIEMPRE (7 ALUMNOS)	17% EN ALGUNAS SITUACIONES (5 ALUMNOS)	17% CASI SIEMPRE (5 ALUMNOS)
Reconoce un texto por su formato	37% CASI SIEMPRE (11 ALUMNOS)	33% SIEMPRE (10 ALUMNOS)	23% NUNCA (7 ALUMNOS)	7% EN ALGUNAS SITUACIONES (2 ALUMNOS)
Descubre que hay formas diferentes de representar sus ideas	73% NUNCA (22 ALUMNOS)	13% CASI SIEMPRE (4 ALUMNOS)	10% EN ALGUNAS SITUACIONES (3 ALUMNOS)	3% SIEMPRE (1 ALUMNO)
Determina que necesita cierto tipo de letras para escribir.	37% EN ALGUNAS SITUACIONES (11 ALUMNOS)	30% SIEMPRE (9 ALUMNOS)	27% CASI SIEMPRE (8 ALUMNOS)	7% NUNCA (2 ALUMNOS)
Revisa su escrito y hace auto correcciones.	73% NUNCA (22 ALUMNOS)	13% EN ALGUNAS SITUACIONES (4 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)	7% SIEMPRE (2 ALUMNOS)
Organiza textos y dibujos.	57% NUNCA (17 ALUMNOS)	20% EN ALGUNAS SITUACIONES (6 ALUMNOS)	13% CASI SIEMPRE (4 ALUMNOS)	10% SIEMPRE (3 ALUMNOS)
Selecciona sus textos para leer.	80% NUNCA (24 ALUMNOS)	7% EN ALGUNAS SITUACIONES (2 ALUMNOS)	3% SIEMPRE (1 ALUMNO)	3% CASI SIEMPRE (1 ALUMNO)
Escribe cuentos cortos con inicio, desarrollo y final.	70% NUNCA (21 ALUMNOS)	13% EN ALGUNAS SITUACIONES (4 ALUMNOS)	10% SIEMPRE (3 ALUMNOS)	7% CASI SIEMPRE (2 ALUMNOS)

3.1.3.2 REVISION DE DOCUMENTOS

En cuanto a los resultados de las diferentes técnicas que se utilizaron para poder determinar el desarrollo de competencias oral y escrita se encontró lo siguiente

Al realizar la revisión de documentos se encontró, en cuanto a los contenidos de los planes de estudio que expresan la importancia sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita y el desarrollo de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral.

El Programa para la enseñanza del español que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública está basado en el enfoque comunicativo y

funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto, hablar, escuchar, leer y escribir son manifestaciones de la capacidad para comunicar el pensamiento y las emociones.

Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo.

Por lo anterior en la Escuela Particular Instituto Acatitlan nivel primaria se incorpora un plan de estudios que describe los propósitos y contenidos de la enseñanza de cada asignatura y grado, basado en el enfoque comunicativo y funcional que propone la Secretaría de Educación Pública, para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, teniendo como base un modelo de enseñanza constructivista. El cual se caracteriza por incorporar el “aprendizaje verbal significativo” que se produce cuando se relacionan los nuevos conocimientos que se van a aprender con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes, los cuales pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores, escolares, y extra escolares o, también de aprendizajes espontáneos.

De éste plan de estudios se deriva una planeación para la práctica docente contenida en un semanario, en donde se registra el tema y las páginas correspondientes a dicho tema.

3.1.3.3 ENTREVISTA A PROFESORA TITULAR DEL GRUPO

La profesora Sandra Gabriela Bautista Moreno estudió la licenciatura en pedagogía y sobre el enfoque comunicativo dijo que es necesario fortalecer el conocimiento para que los profesores se comprometan frente a un grupo y se desarrollen competencias.

Para la profesora la competencia comunicativa es el desarrollo de habilidades en los alumnos como destrezas, actitudes y valores.

Y se adquiere utilizando el lenguaje oral, escrito con claridad, fluidez y adecuadamente. Considera que el proceso de la adquisición de la lectura y

escritura es mediante el material de español y utilizando reflexión sobre la lengua, lectura y expresión oral.

Menciona que la función docente en la producción de textos que propone el enfoque comunicativo consiste en que los alumnos de acuerdo a su nivel cognitivo produzcan o reproduzcan diferentes tipos de textos.

La profesora asume el currículo para la producción de textos mediante el manejo de información y la convivencia. Y para enseñarlos sugiere utilizar los mismos temas y diferentes estrategias para que los alumnos los relacionen con su vida cotidiana.

Considera que la enseñanza de la competencia comunicativa en la escuela no se da adecuadamente por el índice tan alto de alumnos en cada aula y las instalaciones reducidas. Y que al desarrollarlas se lograría formar alumnos preparados, capaces de desarrollar diferentes habilidades tanto en casa como en la escuela y durante toda su vida.

Considera que la competencia comunicativa se evalúa divulgando el trabajo de los alumnos. Y para dinamizar sus clases y facilitar la comunicación entre todos los participantes la profesora utiliza técnicas como el diálogo, lluvia de ideas y cuestionamiento principalmente.

3.1.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A través de la observación realizada se encontró que los alumnos del primer año del grupo "B" de la Primaria Instituto Acatitlan no han desarrollado satisfactoriamente las competencias comunicativas descritas en los Planes y Programas de la SEP basado en el enfoque comunicativo que se centran en escuchar, hablar, leer y escribir contextualizados en distintos géneros discursivos, orales y escritos, ya que, la maestra del grupo al seguir al pie de la letra su planeación semanal basada en objetivos, sólo reproduce el tema propuesto para el día sin realizar una planeación didáctica basada en el fortalecimiento de las competencias sugeridas por los Planes de la SEP. Cabe mencionar que a pesar de que dicho semanario se retoma de un plan de estudios que tiene como base un modelo de enseñanza constructivista refleja

como práctica dominante un proceso de enseñanza tradicional que tiene como característica una relación de comunicación unidireccional donde el maestro es el emisor y el alumno el receptor de conocimientos disciplinares, lo cual se puede determinar a través de los resultados de los exámenes aplicados a los alumnos de primer año de primaria, ya que se evalúan respuestas a conceptos concretos, es decir, se lleva a cabo una evaluación lineal.

Esta situación se presenta porque la profesora titular debe cumplir con los temas plasmados en la planeación y sobre todo porque desconoce el programa basado en competencias, así como estrategias que pueda llevar a cabo para su desarrollo. Ya que en la institución se lleva a cabo un plan de clase basado en objetivos. Resultando inoperable la planeación constructivista, ya que no se toma en cuenta los distintos aspectos que ahí se abarcan, tales como jerarquía de los temas, nivel taxonómico, estrategia didáctica, técnica de sellado, experiencia de aprendizaje y estrategia de evaluación.

De tal forma que de acuerdo a los resultados de los indicadores observados, los alumnos expresan verbalmente lo que quieren decir en forma ordenada pero no incorpora nuevas palabras para comunicarse aún después de revisar textos y repasar vocabularios nuevos en clase, es decir, continúan utilizando su vocabulario usual porque lo aprendido no les resulta significativo y ésta situación genera que los alumnos no pongan atención cuando les hablan y les resulte muy difícil expresar sus opiniones.

En cuanto al relato de acontecimientos, los alumnos no alcanzan a comprender el sentido de un relato vivido porque no se les proporciona un escenario coherente con su vida cotidiana, ya que se les pide redactar un acontecimiento después de escribir una definición sobre el concepto sin ejemplificar en un contexto.

De tal forma al pedir el relato de cuentos o narraciones e identificar personajes de los mismos, los alumnos pierden interés porque no se les han proporcionado las herramientas necesarias para relacionar dichos textos con sus situaciones personales y olvidan mencionar las características de personajes, animales o lugares, porque no son significativos para ellos.

Sobre la lectura de textos se observó que los alumnos leen con dificultad y no pueden explicar de lo que trata el texto leído, ya que no leen o escuchan con atención una lectura, esta situación se presenta porque se otorga muy poco

tiempo para estimular la imaginación y anticipar contenidos de los textos, ya que cuando los alumnos empiezan a participar la profesora rápidamente corta la participación para pasar al ejercicio contenido en los libros porque es lo estipulado en el semanario, ocasionando que los niños vayan dejando de lado la habilidad de anticipación e imaginación y perdiendo el interés por los textos leídos o escuchados porque dejan de ser atractivos para ellos.

También se pierde la habilidad de descubrir que hay formas diferentes de representar sus ideas porque sólo se concentran en escribir los apuntes que la maestra le proporciona y le es muy difícil determinar que necesita cierto tipo de letras para escribir, ya que sólo se limita a copiar del pizarrón o tomar dictado, por lo tanto no revisan sus escritos ni hacen autocorrecciones porque no consideran propios los trabajos realizados ni tienen relación con lo que viven en la escuela o en su casa.

Los alumnos sólo tratan de leer textos determinados por la profesora, esto impide que seleccionen y organicen sus propias lecturas o dibujos.

Al escribir cuentos no lo hacen con coherencia y son muy breves, por lo tanto no se marca el inicio, desarrollo y final.

Sobre el supuesto hipotético planteado puede decirse que un modelo estratégico de enseñanza constructivista de la comunicación en el aula si desarrolla las competencias comunicativas oral y escrita, ya que al proporcionar escenarios de enseñanza acordes a la vida cotidiana de los alumnos se despierta su interés y les permite que expresen, escuchen, escriban y lean con gusto, logrando así conocer y dar a conocer sus pensamientos, conocimientos y sentimientos.

Ante esta situación considero que para mejorar las competencias comunicativas en el aula es indispensable cambiar la planeación de objetivos, por competencias, ya que al plantear objetivos se plantean las metas y los fines a los que deben llegar los maestros con su acción educativa y posteriormente decir cómo y con qué materiales, logrando básicamente la ejecución de ciertas conductas observables.

Las competencias, a diferencia de los objetivos, no son estándares totalmente conductistas, cuentan con elementos cognitivos y conductuales a la vez, engloban además los aspectos del conocimiento, el pensamiento, el comportamiento, las emociones y valores.

La competencia comunicativa implica un conjunto de conocimientos y habilidades que, articulados y en interacción, deben contribuir al desempeño comunicativo esperado (comprensión y producción de textos).

Considero que diseñar intervenciones educativas enmarcadas en los enfoques comunicativos para el desarrollo de las habilidades escritas, permitiría facilitar el acceso y uso de la comunicación, con sentido y coherencia, lo cual posibilita el rescate de contenido, comprensión y transferencia de conocimientos que se expresan a través del lenguaje oral y escrito.

4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención para el desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita y su mejora a través del constructivismo esta basada en la realización de un curso-taller sobre el papel del docente en una propuesta curricular por competencias, ya que a través del currículo escolar se puede favorecer al alumno en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y al docente en la mejora metodológica para el desarrollo de su clase.

Ya que después de haber analizado el estudio de caso sobre las competencias comunicativas oral y escrita en el primer año grupo "B" de la Escuela Primaria Instituto Acatitlan, me pude percatar que los alumnos no han desarrollado satisfactoriamente las competencias comunicativas descritas en los Planes y Programas de la SEP basado en el enfoque comunicativo que se concretan en escuchar, hablar, leer y escribir contextualizados en distintos géneros discursivos, orales y escritos, ya que, la maestra del grupo al seguir al pie de la letra su planeación semanal basado en objetivos, sólo reproduce el tema propuesto para el día sin realizar una planeación didáctica basada en el fortalecimiento de las competencias. Esta situación se presenta porque debe cumplir con los temas plasmados en la planeación institucional y sobre todo porque desconoce el programa basado en competencias, así como estrategias que pueda llevar a cabo para su desarrollo. Ya que en la Institución se lleva a cabo un plan de clase basado en objetivos.

4.2 ARGUMENTOS CONCEPTUALES

Esta propuesta de intervención es importante porque en todo contexto de comunicación hay participantes, estos juegan un papel fundamental en la construcción de la competencia comunicativa, en tanto que pueden modificar los contextos de comunicación. Cada cultura presenta expectativas de lo que un niño debe lograr en relación con su rol comunicativo a diferentes edades y, por lo tanto, la cultura provee de oportunidades y contextos que facilitan el

desarrollo de habilidades esperadas. Los modos de interacción en edades tempranas constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje.

En la misma línea, cabe recalcar la importancia que representa para los niños que el medio escolar estimule el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que es en la etapa escolar, en la que el niño desarrolla o limita su potencial comunicativo.

Por lo tanto el lenguaje es un hecho social, que contribuye a configurar la estructura cognitiva, y ésta a su vez, a través de sus esquemas y funciones influye en la comunicación. Desde una visión contextualista, el desarrollo psicoevolutivo, tanto del lenguaje como del pensamiento, es resultado de las relaciones que el individuo mantiene con su entorno, es un proceso socialmente mediado.

Desde un planteamiento vigotskiano, entre lenguaje y pensamiento existe una relación dinámica continua que se origina, cambia y crece durante la evolución. Son procesos complementarios, interrelacionados entre ellos y con otros aspectos psicoevolutivos afectivos, sociales, motrices, etc.

Los procesos cognitivos básicos, como son las competencias comunicativas en el lenguaje escrito, son llave para la construcción de los procesos superiores. Las estrategias lingüísticas son herramientas para el aprendizaje y el conocimiento que ayudan a desarrollar la comprensión del alumno y el control de sus procesos cognitivos. En el curriculum escolar se entiende el lenguaje escrito como un instrumento cultural que a través de su utilización con significado genera conocimiento; en otras palabras, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos. Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental que el planteamiento didáctico se ajuste a las necesidades educativas de los alumnos. Ya que las estrategias de aprendizaje, en tanto estructuras cognitivas, se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo del desarrollo individual.

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de

la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos.

Dentro de las competencias lingüísticas, relacionadas con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar el código y las normas del sistema de escritura, están las etapas en la adquisición del sistema de escritura. Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la representación gráfica y su significado.

Esta concepción del aprendizaje fue establecida por Vygotsky al plantear el carácter social del aprendizaje basado en un estudio de la formación de conceptos en el contexto educacional. En este contexto Vygotsky utilizaba el término zona de desarrollo próximo, entendiendo como tal a el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes pero desorganizados “se encuentran” con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de ese “encuentro”, la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensado por la fortaleza de la lógica científica. Vygotsky (1929/ 1987).

Vygotsky plantea tres conceptos como punto esencial de su teoría; actividad, mediación e interiorización.

Desde el punto de vista Vygotskiano cuando se habla de actividad se habla de acción, entendida no en el plano de las representaciones o ideas del sujeto, sino en el nivel de acción social (actividades sociales y compartidas) desde la misma perspectiva el aprendizaje significativo tiene sus bases en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa, por lo que es más importante el sentido de las palabras que su significado, porque el sentido incorpora el significado de la representación y el significado de la actividad conjuntamente. Un significado es así, más una acción mediada y re-presentada que una idea o representación codificada de palabras.

La psicología del aprendizaje, a través de los distintos enfoques y con una visión reconstructivista de los procesos de enseñanza, proporciona una base

para entender los mecanismos de aprendizajes y mas indirectamente los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Vygotsky (1979:47 y 48) establece que para la adquisición del lenguaje, no solo se requiere de bases cognitivas sino sobre todo de situaciones comunicativas, ya que el lenguaje es antes comunicación que representación y que el desarrollo del conocimiento humano el cual esta íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos, por lo tanto, las interacciones verbales en este sentido desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores (facilitando el desarrollo de la inteligencia práctica y abstracta).

Los enfoques socio-cognitivos anteriores, dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo de lenguaje, entendido éste, como una acción socio-comunicativa, resultado de la interacción del sujeto y el entorno socio-cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la poste deriva en pensamiento.

El auge de los enfoques cognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua ha triado como consecuencia una nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación y en consecuencia en un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado <<enfoque comunicativo>> en la enseñanza de las lenguas. Esta didáctica de la lengua se propone, utilizar lo pedagógico en primer plano, así como analizar las finalidades sociales en vigencia a partir de los tres tipos de conocimiento que componen el desarrollo de la competencia comunicativa: el conocimiento para la interacción, el conocimiento de mundo, el conocimiento del código, específicamente de la lengua oral.

En términos de Vigotsky se puede llevar a cabo trabajando en la zona de desarrollo próximo del niño, atendiendo a las dificultades que se enfrenta, estableciendo un diálogo pedagógico que ajuste la ayuda didáctica a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Reflexionando con los niños sobre las reglas y funciones del lenguaje, respetando su etapa de conceptualización del sistema de escritura, su forma de dar coherencia al

discurso y su estilo textual. Se abren procesos de mejora en todos los ámbitos de la producción escrita, basados en el manejo del error de forma constructiva, aceptando su aparición sin sancionarlo y corrigiendo sólo aquello que el alumno pueda aprender.

El enfoque comunicativo considera también que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Además, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo.

Con este enfoque de la enseñanza de la lengua se pretende que los estudiantes logren la competencia comunicativa, definida como “la capacidad de producir y comprender diferentes tipos de textos que respondan a distintas intenciones y dados en situaciones comunicativas variadas que en palabras de Hymes consiste en usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presenta cada día.

4. 3 OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA

Dar a conocer a los docentes la importancia de los nuevos enfoques de la educación basada en competencias para asumirla como complemento de los contenidos educativos.

4. 4 ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología esta centrada en la producción de los profesores. Se trabajará grupal e individualmente para conocer, comprender y analizar los temas del curso-taller. Se fomentará la participación de los profesores en clase, así como la presentación y discusión de sus avances en la planeación por competencias.

Se estimulará la autonomía, autocrítica y capacidad de iniciativa y producción en los profesores.

Con este curso-taller se lograrán ciertas competencias por parte del docente, mismas que repercutirán en el alumno.

COMPETENCIAS QUE LOGRARÁ EL DOCENTE:

- Comprender qué sentido tienen las competencias dentro de las nuevas orientaciones curriculares y valorar lo que una Educación por competencias aporta a la formación integral de los estudiantes de educación básica.
- Identificar la integración del conocimiento a través del saber, saber hacer y saber actuar que se realiza en la educación basada en competencias, para que el estudiante adquiera un desempeño eficiente y exitoso en sus estudios y a lo largo de la vida.
- Reconocer la necesidad de estar familiarizado con los planes y programas de Educación Básica por Competencias para integrar en un continuo los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera adquieran los estudiantes.
- Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber, el saber hacer y el saber actuar como componentes de una Educación Basada en Competencias.
- Desarrollar sus potencialidades, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse de manera competente y con éxito en su gestión docente en el ámbito escolar a través de una mejora continua de su ser personal y profesional.

VENTAJAS QUE APORTA UN MODELO POR COMPETENCIAS

La idea básica de un programa diseñado por competencias es la de impulsar la vinculación entre lo que sucede en la vida social y la escuela. Se busca que se adquieran competencias para la vida, saberes y haceres que están realmente articulados a lo que observa, siente, analiza y transforma un alumno en su vida diaria.

Esto plantea un salto en la práctica docente, ya que estábamos muy acostumbrados a trabajar por objetivos en áreas separadas de aprendizaje: la afectiva, psicomotriz y cognoscitiva; o bien por niveles de dominio: declarativo, procedimental y actitudinal, pasando de manera esquemática de uno a otro. Además, dicho proceso se concentraba en impulsar el conocimiento desde un nivel de comprensión y memorización más que en el uso del mismo en la resolución de los problemas de la vida, que no son sólo matemáticos sino también políticos, afectivos, ambientales, sociales, etc.

En el salón de clase, el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento se visualizan, generalmente, como algo separado del aprendizaje; de tal manera que éste se lleva en diferentes direcciones, por un lado lo que se busca lograr y por otro lo que en verdad se hace. Así el conocimiento declarativo que se basa en la descripción de hechos y fenómenos, inunda el quehacer cotidiano, de manera que no se llega a usar el conocimiento aprendido en aquellas situaciones de la vida en las que lo necesitamos. De alguna manera lo que se enseña en la escuela está separado de lo que se requiere que los alumnos aprendan para enfrentarse al futuro que les tocará vivir.

El trabajo educativo en el desarrollo de competencias supone una articulación entre conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, creencias, valores y hábitos en el salón de clases. Se requiere lograr que los alumnos aprendan a aprender a lo largo de toda su vida. Esta nueva forma de enseñar impulsa un cambio de paradigma en el aula al desarrollar las capacidades que tienen los alumnos cuando ellos son actores de su propio conocimiento, en ambientes preparados para lograrlo. Esto es trabajar por competencias.

DURACIÓN

10 sesiones de 5 horas cada una.

DIRIGIDO A

Profesores del Instituto Acatitlan Nivel Primaria.

EVALUACIÓN

Se evaluará a los profesores mediante su participación activa durante las sesiones. Así como la presentación y revisión oral y colectiva de la planeación por competencias elaborada durante el curso-taller.

**CURSO-TALLER: EL PAPEL DEL
DOCENTE EN UNA PROPUESTA
CURRICULAR POR
COMPETENCIAS**

4. 6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CURSO-TALLER: EL PAPEL DEL DOCENTE EN UNA PROPUESTA CURRICULAR POR COMPETENCIAS

CONTENIDO

TEMAS

I.- CONCEPTOS

- 1.1 Concepto de competencia
- 1.2 Las competencias en el ámbito educativo
- 1.3 Las competencias docentes

II.- DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 2.1 Diseño curricular por competencias
- 2.2 Elaboración de competencias
- 2.3 Elementos de una competencia
- 2.4 Las diferencias entre los objetivos y las competencias

III.- DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

- 3.1 Planeación
- 3.2 Proceso de planeación por competencias
- 3.3 Diseño de secuencias didácticas
- 3.4 Planeación de competencias comunicativas oral y escrita

IV.- EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

- 4.1 Evaluación por competencias

I.- CONCEPTOS

1.1 CONCEPTO DE COMPETENCIA

La palabra competencia viene del latín *competere*, que significa *competere*. El término competencia tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como [Inglaterra](#), [Estados Unidos](#), [Alemania](#) y Australia; en los cuales las competencias aparecieron relacionadas a los [procesos](#) productivos en las [empresas](#), definiendo como competencia una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propias para llevar a cabo funciones específicas. (Argudin 2005).

1.2 LAS COMPETENCIAS EN EL AMBITO EDUCATIVO

Las competencias educativas cuentan con una historia específica en la que desde diferentes ámbitos se han recibido contribuciones específicas; del ámbito laboral, la forma en que se elaboran y redactan; del ámbito sociológico, la necesidad de que como estándares educativos, respondan a las necesidades de la vida; de la filosofía constructivista, la idea de que se construyan mediante procesos activos; de la psicología, la comprensión de que las competencias son acciones multidimensionales que involucran las diferentes capacidades del cerebro a nivel cognitivo, psicomotriz y afectivo. Por tanto las competencias son objetivos múltiples que no se separan ni en su diseño, ni en su práctica. Cuentan con conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que involucran valores.

En el ámbito educativo, Perronoud señala que las competencias son constructos teóricos y procesos psicológicos hipotéticos que incluyen grupos de componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, sociales y de conducta. Es decir, se involucra el uso del conocimiento, con habilidades y destrezas que se manifiestan con una actitud. En este sentido se integran como pilares básicos: El aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

La competencia se refiere a un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos como motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar.

En el ámbito educativo se pretende formar un ser humano que sea capaz de aprender a lo largo de toda su vida con una amplia capacidad de adaptación y flexibilidad a diferentes situaciones. Con un conjunto de competencias que le permitan actuar sobre su medio para mejorarlo y proyectar un futuro mejor en interacción constante con sus semejantes.

Por ello la escuela debe contribuir a formar las siguientes competencias: (Perronoud 2002)

Intelectuales, constituyen los mecanismos inteligibles puesto en marcha para el sujeto en la realización de la acción.

Prácticas, se refiere saber hacer, saber formar prácticas en la escuela, sin dejar de conocer su importancia para un mejor manejo de la vida privada de desempeño de la ciudadanía.

Interactivas y sociales, se refiere a la capacidad de los sujetos de participar como miembro de grupos, como la familia.

Sociales, se refiere a la capacidad de interactuar en el ámbito más amplio y muy especialmente en los espacios públicos.

Ética, se refiere a la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, en el complejo espacio que se extiende desde la aceptación de algunos valores como universales y como el derecho a la vida.

La importancia de identidad personal es que cada quien se reconozca como ser único e individual.

La importancia de la confianza en sí mismo es valorarnos como lo que somos, respetar la identidad de los demás es respetar los derechos como así mismo todo por la patria.

1.3 LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Si las competencias en educación establecen un nuevo paradigma de aprendizaje por parte del sujeto, también implican una forma distinta de trabajar para el docente. Éste último tiene que construir sus propias competencias docentes, su propio saber para hacer con conocimiento frente a sus alumnos.

Por lo tanto, las competencias docentes son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones

y prácticas que les permiten promover en sus alumnos el desarrollo de sus propias competencias. (Perronoud 2002).

Dichas competencias docentes tienen dos dimensiones, la primera está articulada a la capacidad para aplicar el enfoque por competencias en su trabajo diario y son:

- Identifica las necesidades de su grupo de acuerdo a las diferentes teorías de aprendizaje y de desarrollo con vistas a lograr las competencias.
- Ubica los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que requieren ser desarrolladas de acuerdo a las necesidades previamente identificadas.
- Planea su trabajo docente con base en los planes y programas educativos vigentes, considerando las competencias señaladas y los indicadores de desempeño, para diseñar situaciones didácticas interesantes para sus alumnos.
- Crea situaciones didácticas adecuadas a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes e intereses identificadas como una necesidad de desarrollo de sus alumnos.
- Detecta los problemas de aprendizaje que se presentan en el desarrollo de su labor docente y establece estrategias didácticas para superarlos.
- Evalúa el avance logrado por los alumnos en el cumplimiento de los indicadores que demuestran el logro de la competencia.
- Evalúa sus propios conocimientos, habilidades destrezas y actitudes con vistas a mejorar su práctica docente.
- Mejora su práctica docente al haber identificado sus logros y debilidades.

La segunda dimensión está vinculada al contexto de la globalización y las necesidades educativas que emergen. Éstas son:

- Identifica las necesidades de cambio así como las propuestas didácticas que requiere llevar a cabo para responder ante las nuevas situaciones que se presentan.
- Analiza los problemas, situaciones, teorías, procedimientos, etc., desde una visión compleja en la cual identifica los matices, conexiones,

causas, consecuencias, efectos colaterales, de manera que sus conclusiones lo lleven a diseñar estrategias más eficaces.

- Se actualiza de una manera permanente, siendo consciente de que la educación en la globalización se modifica por la incorporación de nuevos hallazgos.
- Identifica sus propias necesidades de aprendizaje, las define y trata de resolverlas al encontrar mecanismos concretos para hacerlo.
- Se coloca en una actitud de búsqueda del acierto y del error de manera permanente para superarse como docente.
- Establece relaciones de colaboración con los diversos docentes de su institución que lo llevan a crear equipos de trabajo dinámicos que responden al cambio.
- Enfrenta los problemas escolares detectados en el colectivo escolar con el compromiso necesario para superarlos de una manera proactiva.
- Maneja diversos productos tecnológicos (computadora, cámara, videoproductor MP3 y otros) desde la visión que tienen los niños, lo que implica un uso y una función diferente de las que el adulto le da.

A partir de lo anterior se constata que los docentes enfrentan nuevos retos, muchos de los cuales dependen de sus propias metacompetencias, es decir, de la capacidad que tengan para analizar el mundo, la globalización y su transformación para identificar qué necesita aprender. Por ejemplo, la adaptación al cambio. Para lograr estas competencias el docente requiere construir sus propias capacidades.

II.- DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

2.1 DISEÑO CURRICULAR

Se le llama diseño curricular al proceso semántico y reflexivo que nos permite traducir los principios de aprendizaje y de la instrucción en planes de trabajo, materiales, actividades, recursos de información y evaluación.

El diseño curricular, entonces, es una actividad dirigida a establecer los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar para lograrlos y los mecanismos para evaluar en qué medida hemos llegado a ellos. (Catalano 2004).

En la actualidad existen básicamente dos tendencias que operan en la práctica del diseño curricular a nivel masivo:

- a) La de organizar un currículo o plan de estudio en el que se señala concretamente el objetivo, los medios y los mecanismos de evaluación, en donde el rol del docente es meramente de instrumento entre el diseñador y el alumno para lograr los propósitos determinados.
- b) La de diseñar un currículo en el que sólo se establecen los estándares terminales dejando flexibilidad y libertad sobre cómo alcanzarlos, buscando que el docente construya su propia capacidad para hacerlo de acuerdo a su contexto.

La diferencia entre ambas tendencias radica básicamente en la filosofía y teoría de aprendizaje que las genere.

En el primer caso, más cercano a las teorías conductistas (Tyler, Bloom), se parte de una psicología de la instrucción en la que se busca garantizar el resultado definiendo tanto las metas como las condiciones en las que se tiene que dar dicho aprendizaje, pero no se deja al docente la libertad de crearlas de manera pertinente al contexto sociocultural que pertenecen su escuela.

En el segundo caso, de tinte más constructivista, se observa que el currículo es visto más como un proyecto en construcción, en el que el docente, a partir de los propósitos y la naturaleza del conocimiento, investiga en su propia práctica lo que quiere el alumno para aprender mediante situaciones didácticas en las cuales se pueda construir el aprendizaje. Por tanto no se definen objetivos como resultados, sino acciones a realizar.

En general siempre se dice que el currículum educativo tiene que estar centrado en el alumno, en satisfacer sus necesidades, sin embargo, también tiene que satisfacer las necesidades del que enseña.(Catalano 2004). La educación como proceso vincula siempre cinco elementos:

- 1.- Para qué se enseña y se aprende.
- 2.- El que aprende.
- 3.- El que enseña.
- 4.- Lo que se enseña.

5.- En dónde, cuándo y cómo enseña, las condiciones.

Por esta razón el diseño curricular tiene que cumplir con ciertos requisitos mínimos que le puedan dar dirección al docente sobre los siguientes rubros:

- ¿Para qué se enseña?
- ¿Qué se enseña?
- ¿Por qué se enseña?
- ¿Cómo se enseña?
- ¿Dónde se enseña?
- ¿Con quién se enseña?
- ¿Cuándo se enseña?
- ¿Cómo sé que lo hice bien?

Se apunta hacia el diseño de situaciones didácticas que puedan lograr el desarrollo de las competencias, mismas que tiene que diseñar el maestro por cuenta propia.

De ahí que no cuenten con sugerencias, recomendaciones o propuestas específicas de actividades. La planeación está centrada, en la capacidad construida que pueda tener el maestro para desarrollarlas.

Para poder desarrollar esta capacidad, los docentes deben comprender que las competencias, en general, cuentan con un proceso de diseño que pasa por los siguientes pasos:

- 1) Análisis del contexto de la situación en la que viven los alumnos, con el objeto de definir las necesidades educativas, o sea lo que requieren saber para poder desarrollarse de manera competente a lo largo de su vida.
- 2) Análisis de las características de los alumnos, en términos de necesidades de aprendizaje, culturales, económicas, etc., identificando además el contexto en el que se desenvuelven y sus requerimientos, así como la situación del servicio educativo.
- 3) Análisis filosófico sobre el tipo de persona que queremos que se construya de manera que los valores, ideas, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que queremos que se plasmen en el proceso educativo, queden incluidas.

- 4) Definición de lo que deben saber hacer, lo que define en gran medida lo que también se tiene que realizar en el salón de clase, puesto que, las competencias no sólo definen a dónde llegar, sino también cómo se desarrollan. La definición de lo que deben saber hacer los alumnos está determinada por varios factores:
 - Las necesidades de la comunidad.
 - Lo que se observa que puedan hacer a la edad con una mediación adecuada.
 - Las necesidades laborales y de vida futuras.
 - Las necesidades de vida en términos afectivos, sociales y personales.
 - Las necesidades filosóficas, el tipo de persona y de sociedad que queremos construir.

- 5) Definición de las estrategias didácticas necesarias para diseñar las situaciones de aprendizaje que requieren llevarse a cabo para que los alumnos desarrollen las competencias.

- 6) Establecimiento de los mecanismos y políticas de evaluación que tendrá que observar el docente para evaluar las competencias.

2.2 ELABORACIÓN DE COMPETENCIAS

El diseño de las competencias en educación tiene diversas fuentes según Stenhouse:

- La fuente sociocultural e histórica: qué deben saber hacer los alumnos en el momento histórico en el que viven, en su comunidad y de acuerdo a su cultura, tomando en cuenta diferentes contextos: familiar, local, internacional y global.
- La fuente epistemológica: qué conocimientos deben ser incluidos, desde qué perspectiva deben ser observados.
- La fuente neuropsicológica: cómo aprenden los alumnos de acuerdo a su desarrollo cognitivo, conductual y neurológico, observando qué relación tienen el desarrollo cerebral y la conducta que manifiesta por

edad e identificando cómo una mediación adecuada puede impulsar mejores desempeños y la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos.

- La fuente pedagógica: en la cual se define y redefine cuáles son los fines de la educación y cómo se transmiten a la siguiente generación, bajo qué modalidad.

Una competencia, por tanto, cuenta con un proceso de elaboración propia que parte del siguiente principio de redacción:

Verbo, objeto directo y condición.

En dónde se identifica un sujeto implícito, que siempre es el alumno; un verbo que se redacta en presente, en tercera persona: un objeto directo que contesta a la pregunta qué hace el verbo; y una condición que define en qué situación el sujeto utiliza el conocimiento definido por el verbo y el objeto. Por ejemplo, en la competencia:

Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo.

El sujeto es el alumno; el verbo es utiliza; el objeto directo, que responde a la pregunta de qué hace el verbo es los números, pero la condición es en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo. O sea que en donde pongas al niño, podrá usar los números que sabe.

En este contexto, lo más importante en una competencia es la condición, ya que establece el nivel del uso del conocimiento adquirido.

Si el docente se pregunta ¿qué necesita el alumno para lograr esta competencia? Entonces se lleva a cabo un proceso de separación de contenidos que incluye conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Por ejemplo en la competencia mencionada; el concepto de número, la habilidad para contar el supermercado, y la actitud al reconocer el valor real que se le asigna a cada número, son los elementos que forman esta competencia.

Las competencias cuentan también con una serie de indicadores de desempeño, o sea, de pequeñas subcompetencias que a su vez definen el nivel de desarrollo de la misma competencia. Dichos indicadores de desempeño tienen dos funciones;

1. Definir el contenido de la competencia, o sea qué vamos a enseñar en el salón de clase de manera más desglosada.
2. identificar las conductas observables a evaluar, o sea en qué me tengo que fijar para poder evaluar al final las actividades realizadas.

Técnicamente hablando, un programa por competencias contará con propósitos generales, es decir, lo que el docente debe lograr al final del curso o ciclo, las competencias generales, competencias específicas por área, tema o asignatura, y los indicadores de desempeño que se observan como logro en el desarrollo de cada una de las competencias.

2.3 LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA COMPETENCIA

Tomando en cuenta las aportaciones de:

- las neurociencias, el cerebro de una persona es el órgano rector de tanto de su pensamiento como de su conducta y emociones, y se forma por interacción con el medio ambiente al desarrollar habilidades de pensamiento y funciones cognitivas.
- Las teorías de aprendizaje, principalmente la de Vigotsky, que señala que las personas aprenden por mediación entre los niños y los adultos cuando establecen una zona de desarrollo próximo en la que un niño va aprendiendo por sí mismo, pero cuando no puede, un adulto genera una mediación o intervención que posibilita dicho aprendizaje.
- Las teorías de gestión de recursos humanos que señalan que cuando una persona trabaja de manera competente y eficiente, lo hace poniendo en juego todo lo que es: percepción, intuición, capacidad, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, creencias, valores, tradiciones, etc.
- La filosofía y epistemología constructivista, que advierte que las personas construyen su propio conocimiento.

Una competencia va a contar con diferentes elementos que tienen que ser considerados para que se puedan desarrollar en los alumnos. Dichos elementos son de índole objetiva y subjetiva

Se llaman objetivos a todos aquellos elementos que pueden contar con cierta convencionalidad en su interpretación. Como lo serías:

- Conocimientos
- Habilidades de pensamiento
- Destrezas cognitivas y motoras
- Actitudes y valores

Se le llaman subjetivos a todos aquellos elementos que no cuentan con una base firme convencional y que pueden ser interpretados de diferente manera por las personas, como lo serían:

- Percepción de lo que es alguien o algo
- Intuición sobre cómo hacer las cosas
- Tradiciones
- Costumbres
- Creencias y mitos
- Aptitudes

Es decir, cuando una persona adquiere una competencia cuenta con todos estos elementos y los pone en acción, tanto los objetivos como los subjetivos.

2.4 DIFERENCIAS ENTRE LOS OBJETIVOS Y LAS COMPETENCIAS

Cuando se habla de que las competencias son objetivos múltiples, las personas siempre identifican una época de la historia educativa en México en la que los programas se diseñaron de manera sistemática por objetivos, con actividades que respondían de manera lineal a lo que se había definido como una meta a alcanzar.

Los programas diseñados por objetivos sugieren que para poder educar se tenían que establecer primero las metas, los fines a los que deberían de llegar los maestros con su acción educativa, y posteriormente se tenía que decir cómo y con qué materiales; se tenían que diseñar también las actividades que correspondieran directamente al logro de las metas. Posteriormente Benjamín Bloom señaló que dichos objetivos no se lograban de la misma manera, ya que las personas contamos con diferentes áreas de desarrollo, por lo que los objetivos debían considerarse de manera diferenciada para cada una.

Estas áreas son:

- Cognoscitiva: incluye los objetivos educativos relacionados al desarrollo intelectual.
- Afectiva: incluye el desarrollo de las actitudes, valores y apreciaciones.
- Psicomotora: incluye los objetivos a alcanzar en el desarrollo motor fino y grueso.

En el área exclusivamente cognoscitiva, Bloom señalaba que cuando una persona aprende no lo hace con la misma profundidad o con el mismo nivel de dominio, lo que implica que existen diferentes niveles en la profundidad del aprendizaje.

Estos niveles son:

- Conocimiento
- Comprensión
- Aplicación
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación

El diseño y aplicación de esta taxonomía ha tenido fuertes impactos en la vida docente, ya que en general. Los maestros han adoptado estos niveles tanto para diseñar sus objetivos como para trabajar en el salón de clase.

A partir de 1993 se pretendió generar una programación de índole constructivista, más centrada en que los alumnos construyan su propio aprendizaje.

Las competencias, a diferencia de los objetivos, no son estándares totalmente conductistas, cuentan con elementos cognitivos y conductuales a la vez, engloban todos los aspectos: el conocimiento, el pensamiento, el comportamiento y las emociones y los valores.

Las competencias no usan sólo los niveles de dominio de Bloom, sino otros más complejos. Es decir además de los seis conocidos (conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa, que hoy se llaman micrológicos porque sirven de base para la elaboración de pensamientos más complejos de índole superior, toman en cuenta otros como la toma de decisiones, el pensamiento dialéctico, crítico,

sistémico, autónomo, propositivo, creativo, etc., que reciben el nombre de macrológicos. Es decir que los niveles de dominio de Bloom sirven de base para construir procesos mentales de pensamiento superior.

Esto implica que las competencias no utilizan sólo una taxonomía, como se usaba anteriormente con los objetivos, sino que utilizan varias a la vez. Los objetivos múltiples constituidos por conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas motrices y actitudes.

En una competencia, el nivel de dominio no se queda establecido por el verbo, como se hacía en los objetivos anteriores, sino más bien en la condición, en la situación en la cual el sujeto usa el conocimiento con habilidades de pensamiento más complejas. Esto obliga al docente a crearle al alumno escenarios para que construya su propio aprendizaje por el descubrimiento.

OBJETIVOS	COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Dominios separados: afectivo, cognitivo, psicomotriz• Conducta observable• Redacción: preguntas qué, quién, cómo, cuándo, para qué.• Basados en una taxonomía con 6 niveles: conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza, evalúa.• El verbo establece el nivel de dominio.	<ul style="list-style-type: none">• Dominios integrados: conocimiento, habilidad, destreza, actitud.• Conducta observable que desarrollan actividad cognitiva.• Redacción: verbo, objeto, condición• Basados en niveles micrológicos y macrológicos.• La condición relacionada al verbo establece el nivel de dominio o desempeño.

III.- DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

3.1 PLANEACIÓN

La planeación es básica para cualquier docente, porque mediante ella establece con claridad los pasos que seguirá en su clase. Para los docentes planear es parte fundamental de su práctica. Las planeaciones pueden ser:

- La planeación de largo plazo, equivalente al currículo mismo, diseñada para un determinado ciclo en la educación. En ella se plasman conceptos como los fines del ciclo, los propósitos generales del maestro, la población beneficiada, el perfil de egreso, las áreas, asignaturas o campos formativos que se trabajará,, los objetivos o competencias, las horas laborales necesarias del ciclo escolar, la modalidad, los recursos y materiales necesarios, y finalmente, los mecanismos de evaluación.
- La planeación de medio término, equivalente a la planeación de un año escolar, que incluye cómo se aplica el programa, en un año escolar determinado, ya con un grupo, cuyo diagnóstico inicial es variable en el que se define exactamente que se tiene que hacer durante todos los días del curso.
- La planeación de corto plazo, casi siempre semanal o mensual, que define qué se tiene que hacer en términos de actividades, recursos, evaluaciones, etc.

3.2 PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS

En la planeación por competencias deben seguirse los siguientes pasos:

- Se elige la competencia o propósito.
- Se identifican los indicadores de desempeño que definen el contenido de la competencia.
- Preguntarse ¿qué conocimientos, qué habilidades, que destrezas y qué actitudes se requieren tener para desempeñar esta competencia?
- Se elige la situación didáctica, escogiendo la más pertinente para el desarrollo de la competencia: trabajo colectivo, proyectos, experimentos,

estudio de casos, resolución de problemas, historias, juegos, etc. La característica principal de dichas situaciones didácticas es el análisis de una situación real de la vida que los lleva a buscar el conocimiento que requieren para poder explicar lo que ahí sucede, o bien resolverlo.

- Se establece el nivel de desempeño, o sea el nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento en contextos determinados que consideramos necesario desarrollar por el conjunto de actividades presentadas en la situación didáctica.
- Se diseña una actividad de cierre en la que queden asentados los conocimientos mínimos a adquirir en un resumen, mapa mental, dibujo, una canción, etc.
- Se establecen los materiales a utilizar.
- Se señala qué mecanismos se utilizarán para evaluar, qué productos, bajo qué criterios de cumplimiento, etc.

3. 3 DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS

La planeación por competencias se lleva a cabo cuando se hace una separación por contenidos en la que se pueda identificar de manera clara cuáles son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para poder desarrollar las competencias. Es decir, se tiene que definir, previo al trabajo en clase, qué tiene que saber hacer el alumno en términos de los elementos objetivos.

Posteriormente, se busca el tipo de situación didáctica que más conviene para dicha competencia en específico.

Por conocimientos entendemos la información resultante por la interacción entre el sujeto y el objeto, que puede ser verbal, declarativa, fáctica y procedimental. Es decir, cualquier noción o procedimiento es un conocimiento.

Por habilidad se entiende, todo proceso mental que implique pensar para profundizar en el conocimiento que se adquiere del objeto. Una habilidad siempre será un verbo mental, y básicamente son de tres tipos:

1. funciones ejecutivas: son los procesos mentales que se tienen que llevar a cabo para que una persona ejecute una acción, como elegir el objetivo, definir el problema, tener iniciativa para resolverlo, voluntad y

decisión, para luego planear, ejecutar y evaluar el pensamiento y la acción realizada. Son fundamentales en el desarrollo de la competencia porque ayudan a ejecutar, a llevar a cabo el desempeño, y se tienen que desarrollar en el salón de clase.

2. Habilidades de pensamiento micrológicas: son los niveles de dominio, pero utilizados en procedimientos mentales:
 - Conocimiento es observar, preguntar, y recopilar información.
 - Comprensión es entender conceptos y procedimientos y memorizarlos.
 - Análisis es organizar, ordenar, clasificar, comparar, representar, encontrar el acierto y el error, identificar atributos e ideas principales.
 - Síntesis es inferir, predecir, anticipar, resumir, elaborar, comparar, abstraer, generalizar, explicar.
 - Evaluación es establecer criterios para luego verificarlos, construir argumentos para defender algo y justificar eventos con razones y argumentos.

3. Habilidades de pensamiento macrológicas son habilidades de pensamiento superior, utilizan las habilidades micrológicas para diseñar escenarios más complejos, como la toma de decisiones, la elaboración de hipótesis y su comprobación, el pensamiento crítico, propositivo, asertivo, colaborativo, etc.

Por destrezas se entiende el uso del conocimiento con habilidad en conductas específicas; es la automatización del conocimiento y se observa tanto a nivel motriz como cognitivo.

Por actitud se entiende el interés, disposición y valor que se le asigna a un desempeño determinado.

Una vez que se tiene claro cada concepto se contesta la pregunta ¿qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requieren las competencias para desarrollarse?

Y a partir de esa pregunta se hace la separación y se diseña la situación didáctica, el escenario de aprendizaje.

De acuerdo al tipo de competencia se establece si se quiere un proyecto, un experimento, el análisis de un caso, un juego, una dinámica, etc.

La situación didáctica tiene que tener un nivel de desempeño, es decir, un contexto sencillo o de mayor complejidad en el que se pongan en juego las habilidades de pensamiento micrológicas y macrológicas para poder resolverla con el conocimiento adquirido.

Cada situación didáctica cuenta con una secuencia de actividades, mismo que tiene que tener una coherencia lógica para desarrollar la competencia.

La situación didáctica siempre tiene que contar con el elemento de equilibrio entre el saber y el hacer. Para esto el docente tiene que diseñar las actividades partiendo de preguntas en las que el alumno se vea obligado a poner en juego el aprendizaje.

3. 4 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORAL Y ESCRITA

La lectura y la escritura son términos que se han convertido en un gran desafío para los docentes. Para lograr que los alumnos ingresen a la cultura escritora se hace necesario que los profesores apliquen, en las aulas, el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza y aprendizaje del español, en donde se destaca principalmente la necesidad de leer y escribir con un fin determinado en situaciones reales. A la vez permite hacer del aprendizaje del lenguaje una tarea divertida, creativa y útil destinada a resolver distintas situaciones de comunicación en la vida diaria.

Uno de los propósitos marcados en los programas de estudio de la asignatura es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la enseñanza.

Por lo tanto, para alcanzar dicho propósito se hace necesario generar los espacios académicos para verificar que en cada aula se aplique el enfoque comunicativo en especial en el componente de escritura.

Este componente pretende que los alumnos logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde que se inicia el alumno en el aprendizaje de la lengua escrita, es conveniente fomentar el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas y dirigirlos a destinatarios determinados. En tanto los escritos elaborados por los alumnos tengan un

objetivo preciso y un destinatario, quedará clara para ellos, la importancia de la legibilidad y la corrección,

El componente de la escritura está organizado en tres apartados:

- 1) Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.
- 2) Funciones de la escritura, tipos de texto y características.
- 3) Producción de textos.

De manera global, las temáticas que se desarrollan en los apartados están diseñadas para que los alumnos adquieran, en primera instancia, el gusto por escribir e incorporar poco a poco las reglas ortográficas. En segunda instancia, crear la necesidad de comunicarse, con el contexto que le rodea.

Para generar las condiciones propias de la aplicación del enfoque comunicativo, es necesario tener en cuenta los siguientes propósitos:

- Fortalecer el conocimiento sobre el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos a través de la redacción y socialización de textos.
- Generar estrategias, dentro del colectivo docente para favorecer la producción de textos, a través de las acciones cotidianas de los docentes y alumnos, basados en los programas.
- Reflexionar sobre los usos y costumbres de la cotidianeidad escolar a partir de la experiencia del colectivo docente para la revisión de materiales bibliográficos, en apoyo a la redacción de textos por los alumnos.
- Promover la elaboración de textos escritos, con el fin de acercar a los alumnos a la práctica de la redacción y mediante ella, desarrollar la habilidad escritora.
- Comprometerse como profesor, en la aplicación del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español, buscando mejorar la práctica educativa en las escuelas.
- Propiciar la necesidad de orientar a los alumnos en la planeación, redacción y publicación de los textos elaborados.
- Utilizar en forma constante y adecuada, los materiales de apoyo destinados a docentes y alumnos para la enseñanza y aprendizaje del

español, buscando las correlaciones necesarias con las demás asignaturas del programa de estudio.

IV.- EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

4.1 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

La evaluación por competencias es un balance objetivo, válido, confiable, significativo, integral, completo y que rinde cuentas. Su meta es impulsar de manera permanente oportunidades de aprendizaje que construyan a su vez actitudes de continuo perfeccionamiento frente a la tarea.

La validez se mide por la representatividad y relevancia que tengan los instrumentos para evaluar el desempeño, así como la contemplación de todas las variables y factores que afectan el proceso de evaluación. La confiabilidad se mide porque no hay problemas en la interpretación de los instrumentos que se utilizan.

Los aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar por competencias son: las características de la población que se va a evaluar, el propósito de la evaluación, la definición de competencias e indicadores a evaluar con sus componentes separados (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), la elaboración de diferentes niveles de desempeño, la definición de la escala a utilizar por porcentajes, observando todos los aspectos que involucran el desempeño; los mecanismos o instrumentos a evaluar; y finalmente e establecimiento de los momentos en que se llevará a cabo la retroalimentación para poder desarrollar la metacognición.

La evaluación por competencias se centra en el desempeño de los alumnos, por lo cual se utilizan instrumentos que ayuden a recabar las evidencias que demuestran el avance o retroceso en el desarrollo de una competencia. Dichos instrumentos son productos, portafolio, tareas, cuadernos, libros de texto, herramientas de observación de conductas y comportamientos y exámenes orales y escritos. Para garantizar la transparencia y rendición de cuentas de dichos instrumentos se usan rubricas que son herramientas que describen exactamente qué se va hacer y cómo y cuándo se va a evaluar.

Para poder evaluar las competencias de una materia, competencia o campo formativo se requiere identificar la escala de evaluación, así como el peso específico que tendrá cada instrumento dentro de la calificación total. Por ejemplo; la participación 20%, tareas 10%, libros 10%, examen 30%, productos de la situación didáctica 30%.

Cada uno de los mecanismos o tipos de evaluación que se usan en el diseño y elaboración de competencias cuentan con objetivos claros y se debe contar con pesos específicos diferenciados según la competencia de la que se esté hablando. El diseño de cada tipo cuenta con reglas básicas y rubricas claras, en su elaboración, mismas que deben ser completadas para lograr una consistencia lógica que evite problemas de validez, confiabilidad, rendición de cuentas y transparencia. Mientras más se observen las reglas en la elaboración de instrumentos (guías para la evaluación de productos, portafolios, trabajo en equipo, examen, etc.) más garantía se tendrá de qué se estará evaluando lo que se quiere medir y se estará fomentando una cultura de aprendizaje.

**SECUENCIAS DIDÁCTICAS
DEL CURSO TALLER:
“EL PAPEL DEL DOCENTE EN UNA
PROPUESTA CURRICULAR POR
COMPETENCIAS”**

CURSO: EL PAPEL DEL DOCENTE EN UNA PROPUESTA CURRICULAR POR COMPETENCIAS

TIEMPO: 50 HORAS

PERIODO: AGOSTO

SESIONES: 10

PROPÓSITO GENERAL: Dar a conocer a los docentes la importancia de los nuevos enfoques de la educación basada en competencias para asumirla como complemento de los contenidos educativos.

TEMA INTEGRADOR: Competencias comunicativas oral y escrita

CONCEPTO SUBSIDIARIO: Competencias educativas

DIRIGIDO A: Profesores nivel primaria del Instituto Acatitlan

EVALUACIÓN: Se evaluará a los profesores mediante su participación activa durante las sesiones. Así como la presentación y revisión oral y escrita de la planeación por competencias elaborada durante el curso-taller.

SESIÓN 1

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: comprender a partir del reconocimiento de sus preconcepciones qué sentido tienen las competencias dentro de las nuevas orientaciones curriculares y valorar lo que una educación por competencias aporta a la formación de los estudiantes de educación primaria.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL: Concepto de competencia

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente comprenda el concepto de competencia así como su relación con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Reflexión sobre las personas competentes

SECUENCIA N^o 1

HORAS: 5

APERTURA

Presentación del instructor y los participantes

Recolección de preconcepciones o preconcepciones sobre competencias

Presentación del curso-taller

DESARROLLO

Mediante mapa conceptual, introducir el concepto de competencia

CIERRE leer el concepto del compendio del curso y reelaborarlo tomando aportes presentados por los participantes.

SESIÓN 2

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Comprender el sentido que tienen las competencias dentro de las nuevas orientaciones curriculares y valorar lo que una educación por competencias aporta a la formación integral de los estudiantes de educación primaria.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL: Las competencias en el ámbito educativo

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente analice las características de la educación por competencias

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Reflexión sobre la importancia de la educación por competencias

SECUENCIA Nª 2

HORAS: 5

APERTURA

Definir quién es una persona competente

DESARROLLO

Señalar cómo sabes que una persona es competente mediante exposición de participantes

CIERRE

Retomar los aspectos de la exposición y explicar en qué consisten las competencias educativas

SESIÓN 3

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Desarrollar las potencialidades, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse de manera competente y con éxito en la gestión como docente en el ámbito escolar a través de una mejora continua de forma personal y profesional.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL: Las competencias docentes

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente analice las características de la educación por competencias

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Sensibilización sobre la actividad docente dentro del aula

SECUENCIA N° 3

HORAS: 5

APERTURA

los participantes a través de organizadores gráficos SQA identifican las competencias necesarias para la docencia

DESARROLLO

Se formarán parejas para establecer cuáles competencias requieren para desarrollarse como docentes

Comprender los criterios y lineamientos para el trabajo docente en la educación por competencias

CIERRE

Analizar el estado actual de las competencias personales como docente, las que tienen otros y yo no, y como se pueden ayudar para desarrollarlas a través de las que se tienen.

SESIÓN 4

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Identificar la integración del conocimiento a través del saber, saber hacer, saber actuar y saber convivir que se realiza en la educación basada en competencias, para que el estudiante adquiera un desempeño eficiente y exitoso en sus estudios y a lo largo de la vida.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Diseño curricular
- Elaboración de una competencia

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente diseñe un programa de desarrollo profesional por competencias

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Reflexionar sobre los elementos con los que se cuenta para desempeñar la competencia con éxito

SECUENCIA N° 4

HORAS: 5

APERTURA

Exposición del proceso de diseño curricular

DESARROLLO

Diseñar en equipos algunas competencias por algún campo de desempeño de áreas técnicas

CIERRE

Definir los indicadores de desempeño y posteriormente la competencia general mediante trabajo en equipo

SESIÓN 5

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Identificar la integración del conocimiento a través del saber, saber hacer, saber actuar y saber convivir que se realiza en la educación basada en competencias, para que el estudiante adquiera un desempeño eficiente y exitoso en sus estudios y a lo largo de la vida.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Elementos de una competencia
- Diferencias entre objetivos y competencias

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente identifique los elementos de las competencias, cuente con estrategias y herramientas y comprenda los pasos para elaborarlas.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Organiza competencias en campos formativos correspondientes.

SECUENCIA Nª 5

HORAS: 5

APERTURA

Identificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en una competencia

DESARROLLO

Explicar qué conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes requiere tener un alumno para desempeñar la competencia con éxito mediante exposición participativa

Vincular el programa de la primaria, organizado por ejes curriculares con la propuesta de competencias mediante casos, analogías y proposiciones.

CIERRE

Relacionar algunas competencias descritas con el campo formativo correspondiente mediante representación de situaciones

SESIÓN 6

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber hacer y el saber actuar como componentes de una educación basada en competencias

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Planeación
- Proceso de planeación por competencias

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente se favorece con estrategias planeadas y dirigirlas para que los alumnos adquieran competencias para la vida

El docente elabora estrategias de aprendizaje dirigidas a favorecer el uso del conocimiento y no sólo para memorización

El docente diseña un programa de desarrollo profesional por competencias

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Compartir reflexiones sobre la educación por competencias en la educación primaria

SECUENCIA Nª 6

HORAS: 5

APERTURA

Identificar las características generales y específicas de una planeación por competencias mediante trabajo colectivo

DESARROLLO

Mediante representaciones compartir reflexiones sobre la educación por competencias en la educación primaria

CIERRE

Diseñar un programa personal y presentarlo mediante exposición

SESIÓN 7

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber hacer y el saber actuar como componentes de una educación basada en competencias

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Diseño de secuencias didácticas
- Planeación por competencias oral y escrita

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: el docente comprende en qué consisten las actitudes y cómo puede observarlas en él y otras personas

Identifica los componentes cognitivo, emotivo y comportamental de las actitudes.

Cuenta con criterios y estrategias para favorecer situaciones de aprendizaje donde se fomenten las actitudes positivas de los alumnos.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: reflexiona sobre las ventajas del diseño curricular se secuencias didácticas

SECUENCIA Nª 7

HORAS: 5

APERTURA

Identifica qué son las actitudes, en qué consisten y cómo se manifiestan mediante diseño.

DESARROLLO

Explicar qué diferencia hay entre actitudes, valores, comportamientos y hábitos y su relación con la competencia mediante exposición de casos o proposiciones.

CIERRE

Explicar cómo favorecer el aprendizaje mediante representación de situaciones.

SESIÓN 8

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber hacer y el saber actuar como componentes de una educación basada en competencias

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Evaluación por competencias

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: el docente utiliza los organizadores gráficos para el procesamiento y evaluación de la información

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Reflexión sobre los instrumentos de evaluación que permitan conocer el proceso de aprendizaje

SECUENCIA N° 8

HORAS: 5

APERTURA

Leer el compendio del curso taller sobre evaluación

DESARROLLO

Elaborar instrumentos de evaluación en equipos

CIERRE

Exponer los instrumentos de evaluación elaborados

SESIÓN 9

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber hacer y el saber actuar como componentes de una educación basada en competencias

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Evaluación por competencias

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente elabora instrumentos de evaluación adecuados para que los alumnos aprecien su avance gradual en el aprendizaje de contenidos procedimentales

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: Identificar estrategias que ayuden a los alumnos a mejorar de manera autónoma

SECUENCIA Nª 8

HORAS: 5

APERTURA

Leer el compendio del curso taller sobre evaluación

DESARROLLO

Elaborar instrumentos de evaluación en equipos

CIERRE

Exponer los instrumentos de evaluación elaborados

SESIÓN 10

PROPÓSITO DE LA UNIDAD: Contar con criterios, estrategias y herramientas prácticas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del saber hacer y el saber actuar como componentes de una educación basada en competencias

DIMENSIÓN CONCEPTUAL:

- Presentación de la planeación personal por competencias

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL: El docente presenta la planeación personal por competencias

DIMENSIÓN ACTITUDINAL: reflexiona sobre la postura que se adopta como docente dentro del aula

SECUENCIA Nª 10

HORAS: 5

APERTURA

Registrar los aprendizajes sobre el curso taller y las acciones que se proponen realizar

DESARROLLO

Foro de discusión “El saber decir, el saber hacer”

CIERRE

Presentación y evaluación de la planeación personal por competencias

CONCLUSIONES

La elaboración de éste trabajo me permitió identificar a groso modo que en el Instituto Acatitlan no se trabaja adecuadamente en el desarrollo de competencias comunicativas aún cuando se establece en los Planes de la Secretaría de Educación Pública y la planeación del propio Instituto.

Por tal motivo considero que una planeación basada en un modelo por competencias es un paso adelante desde diferentes puntos de vista.

Desde la perspectiva de los alumnos, porque mediante éste modelo se toma en cuenta el cambio cognitivo que se da como resultado de la interacción con el medio que lo rodea y la escuela que deja de considerarse como el único medio desde el cual se construye el conocimiento y sobre todo se considera la capacidad que tienen los estudiantes para responder a la vida actual.

Desde el punto de vista de las necesidades educativas de la población porque hoy lo que se requiere más que nunca es saber pensar para saber qué hacer ante la gran producción de información que reciben de manera constante y la capacidad crítica para ver qué aprenden los alumnos.

Desde la perspectiva de los docentes, porque muchos de los problemas que hoy tienen con los alumnos es que se aburren ante las clases impartidas y al aplicar el diseño curricular por competencias descubrirán las necesidades actuales de los alumnos.

Desde la perspectiva de los padres de familia porque los alumnos podrán desarrollar sus capacidades de una mejor manera.

Desde los directivos de la escuela porque podrán dirigir la enseñanza hacia las respuestas de las necesidades educativas de sus alumnos, mismas que son las futuras y no las actuales.

Llegar a esta meta supone un cambio en el proceso de aprendizaje, en los hábitos a adquirir, en los valores educativos, implica aprender a aprender. La excelencia no la debe adquirir quien tenga buena memoria, sino quien sea creativo, resuelva problemas de la vida, haga propuestas, sea ingenioso y sobresalga por su gran capacidad de pensar de manera compleja y de ayudar a otros.

Esto supone también un cambio en las actitudes docentes, en los valores. Lo importante no es que los alumnos nos hagan caso, que nos escuchen, sino que

investiguen y encuentren por su cuenta, que nos cuestionen y con esto sean competentes, y al hacerlo brindar una gran oportunidad de aprendizaje a los docentes.

No obstante, el cambio de paradigma es tan radical que aunque se logren asimilar los conceptos y aún llevar a la práctica, al final de cuentas se seguirán promoviendo actitudes y valores del pasado. Cambiar la forma de planear resulta un proceso difícil, ya que el paradigma “conoce, comprende, aplica” sigue vigente. Para que se logren los cambios de paradigmas se requiere que exista la necesidad, los insumos y medios para lograrlo, así como la voluntad. En este contexto, la condición más importante para lograr el cambio de paradigma es la voluntad de todas las partes.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUDIN, YOLANDA, (2005). Educación basada en competencias, Ed Trillas, México

AUSUBEL, D., NOVAK, J. HANESIAN, H. (1997). Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognitivo. México, Trillas.

BRUNER, J. (2000). Actos de Significado. Madrid, Alianza Editorial.

CAMPOS HERNÁNDEZ, MIGUEL ANGEL. (1988). Teorías de la Comunicación vs Teorías del Aprendizaje. México: Perfiles Educativos No. 40 pp. 15-23.

CARNEY, T. H. (1992) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid; Ed. Morata.

CATALANO, ANA M., (2004) Diseño curricular basado en normas de competencia laboral, conceptos y orientaciones metodológicas, CITENFOR, BIR. Buenos Aires.

CINTA, M. (2001): Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. Revista Aula de innovación educativa, N° 102, págs: 18-22.

COLL, C., MARTÍN, T. Y COLABORADORES. (1997). El Constructivismo en el Aula. Barcelona, Graó.

CHARLES C., MERCEDES (1992). Comunicación y Modelos Educativos II Comunicación en el Aula México: OEA-ILCE.

DUBROVSKY SILVIA (2000) VIGOTSKI Su proyección en el pensamiento actual, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.

FERREIRO GRAVIE, (2005). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social: una Nueva Forma de Enseñar y Aprender. México: Trillas.

FIERRO, C. (1998). Transformando la práctica docente. México: Paidós.

FIERRO, E. C. (2001). Nuevas perspectivas sobre la gestión escolar. Una mirada inspirada en Paulo Freire.

FLORES OCHOA, RAFAEL (2000). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: Mc Graw Hill.

FREEMAN, Y. (1988) Métodos de lectura en español. Año 9 (5), septiembre.

GOODMAN, K. (1988) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México; Ed. Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, ROJAS GERARDO, (1997). Paradigmas de la Psicología Educativa, México; ILCE-OEA.

HIDALGO GUZMAN, Juan Luis (1992). Investigación educativa una estrategia constructivista México

KAPLÚN, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Latinoamericana de Comunicación. [Revista Electrónica] Disponible en: <http://www.comunica.org/chasqui/kapl%FA%64.htm>

MARTÍN, BARBERO JESÚS (1989) "Comunicación y Cultura Unas relaciones complejas" p. 24, en Telos, núm. 19 FUNDESCO Madrid.

MARTÍNEZ, J. (1994). La Mediación en el Proceso de Aprendizaje. Madrid, Bruño.

NETHOL, ANA MARIA, (1984). Del análisis a la practica; encrucijada para la comunicación, en Introducción a la Pedagogía de la Comunicación, p.. 77. UAM-Xochimilco, México

OLIVA, J. (1998): Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos

OROZCO G., Guillermo (1992). Comunicación y Modelos Educativos I Relaciones Teórico-Methodológicas de los enfoques Comunicacional y Psicopedagógico México: OEA-ILCE

PALACIOS, JESÚS. (1996) La Cuestión Escolar. Barcelona: Laia.

PERRONOU, PHILLIPE, (2002) Construir competencias en la escuela Ed. Dolmen, Santiago de Chile.

PIMIENTA PRIETO, Julio H. (2006). Metodología Constructivista Guía para la planeación docente. México: Pearson Prentice Hall.

RAMIREZ, SILVA, (2000) La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria. UPN, México D. F.

SALVADOR, F. (1999): Didáctica de la Educación Especial. Málaga, Aljibe.

SMITH, F. (1990), La lectura y su aprendizaje. México; Editorial Trillas

STAKE, ROBERT E. (1920). Investigación con estudio de casos. Morata, Madrid.

STENHOUSE, LAWRENCE, (2003). Investigación y desarrollo del currículo, Morata.

VIGOTSKY, L. (1934): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo.

WERTSCH, J. (1995). Vigotsky y la Formación Social de la Mente. Barcelona, Nancea.

YURÉN CAMARENA, MARÍA TERESA. (2003). Reseña: Miradas a lo Educativo Exploración en los Límites. México: Perfiles Educativos Vol. 25 No. 102 pp83-87..

ZARZA CHARUR, CARLOS. (2006). Fundamentos de la Cognición. México: Publicaciones Cultural.

ANEXO 1

INDICADORES PARA EVALUACIÓN DEL LOGRO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

NOMBRE DEL ALUMNO _____

FECHA DE REGISTRO _____

EDAD _____

INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	EN ALGUNAS SITUACIONES	NUNCA
Expresa verbalmente lo que quiere decir en forma ordenada.				
Incorpora nuevas palabras para comunicarse con mayor claridad y precisión.				
Utiliza diferentes formas para comunicarse.				
Relata acontecimientos que vió y vivió.				
Relata cuentos o narraciones identificando a los personajes principales.				
Menciona características de personas, animales o lugares.				
Pone atención cuando le hablan.				
Sigue instrucciones.				

Pide la palabra y respeta su turno.				
Expresa su opinión.				
Lee textos sencillos en voz alta en forma clara.				
Anticipa contenido de textos de acuerdo a imágenes.				
Imagina el tema de un texto a partir de un título.				
Explica de qué trata el texto leído.				
Escucha o lee con atención una lectura.				
Reconoce un texto por su formato.				
Descubre que hay formas diferentes de representar sus ideas.				
Determina que necesita cierto tipo de letras para escribir.				
Revisa su escrito y hace auto correcciones.				
Organiza textos y dibujos.				
Selecciona sus textos para leer.				
Escribe cuentos cortos con inicio, desarrollo y final.				

ANEXO 2

ENTREVISTA DIRIGIDA A LA PROFESORA del primer grado de primaria grupo “B”

I. INFORMACIÓN GENERAL

Institución Educativa:

Nombre del Profesor:

Formación Académica:

1. ¿Qué es el enfoque comunicativo?
2. ¿Qué es la competencia comunicativa?
3. ¿Cómo se adquiere la competencia comunicativa?
4. ¿Cómo se plantea el proceso de adquisición de la lectura y escritura?
5. ¿En qué consiste la función docente en la producción de textos desde el enfoque de etapas?
6. ¿Cómo se asume el currículo para la producción de textos?
7. ¿Cómo enseñar producción de textos y desarrollar la competencia comunicativa desde los propios contenidos de aprendizaje, los cuales no están contemplados en los planes y programas de estudio de forma explícita?
8. ¿Qué sucede con la enseñanza de la competencia comunicativa en la escuela?

9. ¿Qué se logra con desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos?
10. ¿Cómo se evalúa la competencia comunicativa?
11. ¿Qué elementos orientan la producción de textos?
12. ¿Qué actividades podemos ejecutar con fines productivos en la escritura?
13. ¿En clase fomenta la comunicación para facilitar el diálogo y las relaciones interpersonales?
14. ¿Para desarrollar sus clases cómo toma en cuenta las características propias del lenguaje: claro, asequible, articulado con los conocimientos anteriores, orden lógico, lenguajes adecuados, se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos?
15. ¿Cuáles son las técnicas y procedimientos participativos que utiliza para dinamizar la clase y facilitar la comunicación entre todos los participantes?