

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



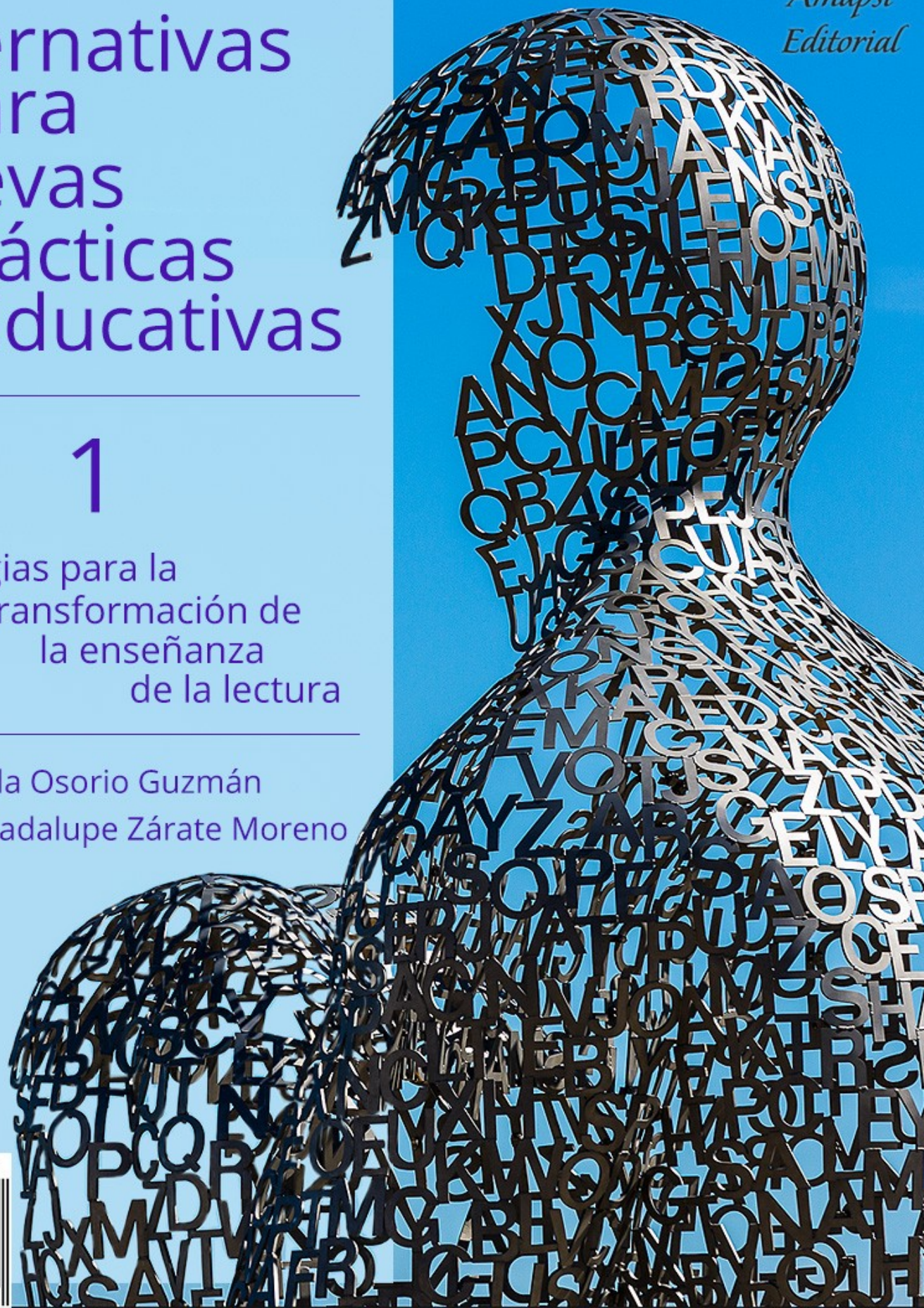
Amapsi
Editorial

Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

1

Estrategias para la
transformación de
la enseñanza
de la lectura

Maricela Osorio Guzmán
Laura Guadalupe Zárate Moreno



ISBN: 978-607-7506-13-3



9 786077 506133

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 1. Estrategias para la transformación de la enseñanza de la lectura

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diseño: creamos.mx

Escultura de la portada: "Casa del Conocimiento" de Jaume Plensa en la Place de la Bourse en
Bordeaux (Francia), foto por: fotografik33.com

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de este tomo: Laura Guadalupe Zárate Moreno

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 1. Estrategias para la transformación de la enseñanza de la lectura es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. Reserva de derechos al uso exclusivo en trámite, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISBN: 978-607-7506-13-3. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de mayo de 2016.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin
previa autorización del Consejo de Transformación Educativa.



Wan ja wëjën käjën ja
xëm ja yäm pätsintëj
"Reencontrémonos todos
en el brotar y despertar de la vida."
Concepto de Educación: "Pueblo Aynuk" Mixe.



II CONGRESO INTERNACIONAL DE
TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA

“Alternativas para Nuevas
Prácticas Educativas”

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la
Ciudad de Tlaxcala, México.

Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante
Coordinador de Acreditación

Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri
Presidente Honorario

Mtro. Gustavo Carpintero Vega
Presidente

Dra. Raquel Guillén Riebeling
Coordinadora del Comité Científico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Coordinadora del Comité Editorial

Mtra. Patricia Guevara Moreno
Coordinadora de Logística

Profr. Enrique Ponce
Coordinador de promoción

Prof. Luis Hernández Montalvo
Coordinador de difusión

Profa. Berenice Ruiz
Coordinador de Comunicación

Mtro. Angel Ibarra Pérez
Coordinador de información

Mtro. Carlos Gómez Rosas
Coordinador de talleres

Comité Técnico en Tlaxcala

Lic. Efraín Moreno Cordourier, Lic. Fernando Ramírez García,
Lic. Roberto Aguilar Álvarez, Lic. Eric Esparragoza.

Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello León, Lic. Alejandra Jurado Mendoza

Promotores regionales

Mtra. Alejandra Iliana Acot Hernández, Mtra. María Eugenia González Arizmendi, Mtro. Fernando Castañeda, Mtra. Rosa Eva Pérez Lara, Mtra. Araceli Yéssica Hernández González, Profra. Lilia Galindo, Profa. Laura Esther Vergara, Mtro. Prof. José Carlos Buenaventura, Mtra. Magdalena Villalobos, Mtro. Leobardo Rosas, Lic. Teresa González Mota.

Comité científico

Dra. Ángela Soligo (Brasil), Dr. Julio César Carozzo (Perú), Dr. Manuel Calviño (Cuba), Dr. Eduardo Viera (Uruguay), Mtro. Edgar Barrero (Colombia), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dr. Edgar Galindo (México-Portugal), Dr. Axel Didriksson, Dr. Rubén Edel Navarro, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Mtra. Francisca Chávez Calzada, Dr. Rafael Córdoba del Valle, Dra. Elvia Taracena, Dra. Alma Herrera Márquez, Ing. Rafael Lara Barragán, Dra. Graciela Mota, Dra. Sandra Castañeda, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Ana María Payán Ramos, Dra. Ana María del Rosario Asebey, Dra. Ana María Méndez Puga, Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas, Mtro. René Torres Bejarano, Dr. Javier Guevara Martínez, Mtro.

Rogelio Díaz Salgado, Mtro. Juan Manuel Garcés, Dra. Ana Luz Flores Pacheco, Mtra. Teresa Sillas.

Comité Editorial

Dr. Mario Orozco Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido, Mtra. Karla Ileana Caballero Vallejo, Javier Armas.

Instituciones

Consejo de Transformación Educativa (CTE); Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI); Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE); Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Revolución; Preparatoria 55, Chicoloapan Estado de México; Preparatoria 224, Chimalhuacán Estado de México; Global University Network for Innovation (GUNI); Cátedra UNESCO. Universidad de Integración Regional; Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, (Perú); Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró (Colombia); Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología (ALFEPSI); Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; Movimiento de Transformación Social (MTS); Consejo Mexicano de Psicología; Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM); Carrera de Psicología de la UNAM FES Zaragoza; División de Posgrado de la UNAM FES Aragón; UNAM CUAED; Revista MEC-EDUPAZ de la UNAM; Área de Desarrollo y Educación, Psicología, UNAM FES Iztacala; Posgrado en Pedagogía, UNAM FES Aragón; Sociedad Mexiquense de Psicología (SoMéxPsi); Asociación Queretana de Alternativas en Psicología (AQAPSI); Universidad Veracruzana; Universidad de Ixtlahuaca CUI; Escuela Normal de Ecatepec; Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE); Instituto Guadalupe de Vinculación e Integración, A. C.; Colegio de Psicólogos Tlaxcala en Movimiento; Sinergia "Centro Psicológico", S. C.; Instituto de Prospectiva, Participación y Gestión Ciudadana; Circulo de Investigaciones Biopsicológicas W. Reich de México; Asociación Latinoamericana de Sistémica; Colegio Paulo Freire (Huehuetla, Puebla); La Radio Real de Zacualpan; Editorial Plaza y Valdés; Editorial Manual Moderno; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado

de México (ISCEEM); El Colegio de Tlaxcala; Asamblea Legislativa del Distrito Federal – Comisión de Educación; Desarrollo para Todos, A. C.; Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala; Universidad Albert Einstein; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Atlacomulco

Índice de contenido

Introducción.....12

El lenguaje en la relación; entre el poder y la educación en México.....23

Jorge Armando Espinoza Osorio
Universidad Autónoma Indígena de México

Estrategias en lenguas extranjeras hacia un aprendizaje autónomo.....35

Ivette Santa Martínez Jiménez; Flor Arlette Mata Garcés
Universidad Veracruzana

Lenguaje integral una forma de abatir el analfabetismo funcional.....47

Odilia Téllez Martínez
Universidad INACE Campus Teotihuacán

El cuento policiaco como un recurso para fomentar la lectura.....66

Erika Vázquez Martínez; José Jorge Ramírez Condado

La comprensión lectora en adolescentes de secundaria.....76

Saray Bibiano Vázquez; Erika Vázquez Martínez;
Jorge Ramírez Condado
Escuela Normal Superior de México

Las estrategias para el fomento a la lectura utilizadas por los docentes de educación secundaria en los valles centrales de Oaxaca.....93

Jessica Andrea Herrera Martínez
Centro Universitario Casandoo

Literatura y escuela: al encuentro con verdaderas experiencias de lectura.....109

Lina Viviana Valderrama Piza; Jimmy Adolfo Lamprea Nosa;
Francisco José de Caldas
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Bogotá, Colombia

Estudio de un caso donde la acción lúdica es un medio para desarrollar la comprensión lectora.....130

Laura de Jesús Primo Suárez
Universidad Privada de Irapuato

La lectura en el aula: una propuesta con leyendas poblanas.....137

Cecilia Concepción Cuan Rojas

Preferencias lectoras en estudiantes de educación secundaria en una comunidad rural del estado de Oaxaca.....145

Edith Eufemia Velasco Arellanes
Centro Universitario Casandoo

Características de la educación bilingüe en comunidades rurales de Oaxaca.....162

Eduardo García Fabián
Centro Universitario Casandoo

Materiales didácticos en la enseñanza del náhuatl.....174

Alfonso Hernández Cervantes; Patricia María Guillén Cuamatzi;
Iraís Ramírez Balderas
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Factores que inciden en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés.....191

Gabriela Pérez Avelino
Departamento de Humanísticas Instituto Politécnico Nacional

Ocho estrategias para evaluar expresión oral y escrita, en el nivel medio superior.....200

Blanca Estela Cortés Barradas
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
Alejandro Ángeles Cortés
Instituto Ramón López Velarde S. C.

Aprendiendo consonantes: no todas las letras son vocales.....217

Citlalli Estefanía Balbuena Soriano; Alejandra Fabiola Flores Zamora
Valeria Romero Porras

Leer la provincia para construcción de saber.....235

Lady Esperanza Martin Martínez

**El desarrollo de capacidades y desempeños en adultos
en proceso de alfabetización con apoyo en la mayéutica.....254**

Gonzalo Raúl Juárez Torres
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
José Julio Allende Hernández
Universidad La Salle Benavente, Puebla

El plan 2012 y el aprendizaje de la historia.....274

Felipe Martínez Flores; María Guadalupe Montiel Ramírez
Escuela Normal de Ecatepec

Nuevo enfoque didáctico para el español: generativismo y lingüística cognitiva.....288

Luis Pichel Teijeiro; Belem Reséndiz Núñez
Jorge Ramírez Condado
Escuela Normal Superior de México

Introducción

Piaget encontró que entre los 6 y 7 años los niños pasan del *período preoperacional* al de *operaciones concretas*, el cual se caracteriza por las siguientes capacidades lógicas:

- a) *Reversibilidad*: capacidad para imaginar una acción inversa a la observada; los niños pueden suponer lo que pasaría si el agua vaciada en un vaso alto y delgado fuera regresada a un recipiente con un diámetro mayor.
- b) *Conservación de la sustancia*: con base en la reversibilidad, saber que se mantiene la misma cantidad de sustancia (agua, plastilina, etc.) aunque su forma o distribución varíe.
- c) *Inclusión en la clasificación*: saber que las manzanas están dentro de la clase “frutas”, así como también las uvas, los mangos, etc. Y por tanto, no es necesario contar cuántos mangos y cuantas manzanas hay en una mesa para saber qué “hay más frutas que manzanas”, aunque solamente haya un mango.
- d) *Transitividad en la seriación*: saber que si A es más grande que B y B es más grande que C, no es necesario comparar A con C para saber que C es más pequeño que A.
- e) *Manejo de conjuntos de reglas*: Los niños son capaces de seguir reglas indicadas sin necesidad de haberlas repetido muchas veces y, por tanto, de participar en deportes de equipo cumpliendo una determinada función.

En el análisis de Piaget esa evolución lógica se debe a la interacción de un niño con el entorno y el proceso puede ser favorecido a través de preguntas de los adultos. El hecho de que ese cambio ocurriera entre los seis y los siete años en los niños investigados lo atribuyó al proceso

madurativo típico, de manera similar a que en esas edades los niños comienzan el cambio de dentadura.

Ese enfoque madurativo fue criticado por Vygostki, quien hizo notar la importancia del lenguaje y, con él, del apoyo social en el proceso de desarrollo psicológico de los niños. Por eso concibió la *Zona de Desarrollo Próximo* como aquellas capacidades que un niño puede tener con un poco de ayuda, pero no por sí solo. Esa ayuda en mucho consiste en apoyo verbal o simbólico, más que en un esfuerzo muscular compartido.

Vygostki vio a la escritura y a la lectura como procesos simbólicos de “segundo orden”. Las letras representan o, mejor dicho, *evocan* un conjunto sonoro que, en un principio, a su vez representa o *evoca* la imagen mental de un objeto, situación o proceso. Posteriormente, las palabras escritas se vuelven habituales y pueden evocar directamente dichas imágenes mentales. Sobre esa base -como sucede también con el lenguaje oral- el lenguaje escrito también se estructura de manera compleja de tal manera que también algunas palabras evocan a otros conjuntos lingüísticos escritos y no solamente a imágenes visuales, auditivas, táctiles, kinestésicas, etc.

Vygotski no vivió lo suficiente para expresarlo y Piaget no alcanzó a visualizar el papel del lenguaje escrito en la estructuración lógica y semiótica del pensamiento y, por tanto, de todas las acciones humanas. El hecho de que los niños investigados por Piaget alcanzaran las “operaciones concretas” entre los 6 y 7 años coincide con que a esas edades aprendían a leer y a escribir, a sumar y a restar. Es decir, lo que permite que las personas sean capaces de “operaciones concretas” es el acceso a la lecto-escritura y a la aritmética básica. En la historia humana, el manejo de códigos, jeroglifos y luego del alfabeto coincide con el inicio de la agricultura, el sedentarismo, la propiedad de la tierra, la domesticación de animales, el manejo de esclavos, el surgimiento del Estado, de los roles familiares y de la guerra entre grupos o naciones, así como del uso de dinero.

El lenguaje escrito desarrolla la capacidad de abstracción progresiva con escalonamiento lógico, lo que, por ejemplo, permite el uso de vocablos, frases y discursos que incluyen “clases de clases de clases”, haciendo posible la organización compleja de los seres humanos: las instituciones. Educación, iglesia, gobierno, ley, profesión, ciencia, arte, economía, filosofía, tiempo, matemáticas, etc. son vocablos que evocan conjuntos complejos de significados a los cuales sería muy difícil acceder sin el lenguaje escrito alfa-numérico.

A diferencia del lenguaje oral, que es efímero, y sólo se mantiene en la memoria de los que lo escuchan, el lenguaje escrito trasciende el espacio y el tiempo. A lo ocurrido en el mundo antes de la escritura se le llama “prehistoria”. Más allá de los hábitos y costumbres transmitidos con el ejemplo de unos a otros, todo lo escrito constituye la sistematización de la experiencia humana.

La lectura comprensiva, la que no solamente evoca sonidos, sino también imágenes mentales, promueve en el lector la sistematicidad y la coherencia, más que el lenguaje oral que literalmente puede variar mucho gracias al manejo del contexto inmediato. La lectura convoca a entrar en el contexto del que escribió, quien, por lo mismo, tendrá que esforzarse intelectualmente para ofrecer suficientes elementos de referencia al posible lector.

A través del periódico, de las revistas y de los libros se tiene acceso a realidades diversas, con diferentes niveles de abstracción, que entran a formar parte de la experiencia individual, por eso a la capacidad de lectura comprensiva se le ha considerado como esencial para la formación cultural. Vivencias, sensaciones, valores, ideas, prácticas y costumbres de épocas y lugares remotos se acercan y nutren la vida individual y de grupos, lo que influye en las comunidades en que se desenvuelven y, por tanto, en la evolución de la humanidad toda.

Con acierto dice Vygotski que el lenguaje abre realidades, aquello que se nombra comienza a existir como referencia sistemática para dos o más personas. A través de la lectura se amplía mucho el vocabulario y con ello se transforma el mundo individual y colectivo. Tal como lo vio Lenin

en 1903 al proponer el periódico *Iksra* como instrumento fundamental para hacer la Revolución Soviética, y luego Gramsci al subrayar la relevancia transformadora de la literatura popular, el lenguaje escrito constituye un muy potente instrumento organizador de multitudes, por eso a la prensa se le conoce como el Cuarto Poder, después del ejecutivo, el legislativo y el judicial. Al poder cambiar las nociones hegemónicas en una comunidad, Gramsci concibió al lenguaje como el primer poder.

Cuando una persona lee las ideas y las narrativas de otra(s) se da la oportunidad de captar su enfoque, poniendo el suyo propio como telón de fondo y/o como referencia de contraste. Leer solamente a un autor o a un enfoque encierra la experiencia y genera el dogma, las actitudes rígidas y cerradas al diálogo constructivo. El tener acceso a más autores con enfoques diversos promueve la flexibilidad, el diálogo interno y externo y es la base fundamental de la creatividad, de la formación de creadores.

En este libro, se integran investigaciones, reflexiones y ensayos que -desde diferentes perspectivas y experiencias- analizan las implicaciones y significados del lenguaje en los procesos educativos, especialmente del escrito, así como se plantean retos y estrategias para la transformación de la enseñanza de la lectura, la escritura y de otras lenguas.

En el artículo *El lenguaje en la relación; entre el poder y la educación en México* Jorge Armando Espinoza Osorio de la Universidad Autónoma Indígena de México, nos habla de la unión que tiene el lenguaje con el poder y la educación, haciendo referencia sobre la importancia que tiene el lenguaje al requerir de un soporte histórico que le brinde elementos como el significado-significante a cada palabra; el lenguaje requiere pensarse, en tanto eje estructurado y estructurante, como una multiplicidad de posturas entre el poder y la resistencia en y para los discursos coercitivos dentro de una institución educativa.

Ivette Santa Martínez Jiménez y Flor Arlette Mata Garcés, de la Universidad Veracruzana, es su artículo sobre *Estrategias en lenguas extranjeras hacia un aprendizaje autónomo*, nos hacen reflexionar sobre la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera, para ello, nos muestran una clasificación y como pueden ser utilizadas para que al alumno le sea más fácil construir un aprendizaje significativo. Asimismo, consideran imprescindible que los estudiantes conozcan y se apropien de alguna de estas estrategias que les puedan resultar más eficaces en la adquisición de una lengua extranjera y que los apoyen en el logro de sus objetivos.

En el artículo *Lenguaje integral una forma de abatir el analfabetismo funcional*, Odilia Téllez Martínez, de la Universidad INACE Campus Teotihuacán, nos habla que el logro de la alfabetización básica en una sociedad es un objetivo importante pero considera que es la alfabetización funcional la que permite a los individuos desarrollar un papel primordial en la vida social y económica de la sociedad actual. La propuesta es retomar el método del lenguaje integral como un programa de desarrollo de la alfabetización tanto en la lectura como en la escritura sin desmenuzarla o fragmentarla sino que sea de la necesidad de expresarse y de entender a los demás resguardando la integridad del lenguaje mismo y por tanto hacerlo funcional, y así abatir este rezago que se ha venido arrastrando desde hace tiempo.

En el capítulo titulado *El cuento policiaco como un recurso para fomentar la lectura* Erika Vázquez Martínez y José Jorge Ramírez Condado nos mencionan lo importante que es la lectura y, considerando el bajo índice de lectura a nivel nacional que muestra un panorama negativo y desalentador, proponen aplicar múltiples actividades que en conjunto permitan emplear el cuento policiaco como una estrategia didáctica para fomentar el gusto y el placer por la lectura con alumnos de secundaria, por lo señalan que en la medida en que los docentes desarrollen el gusto y el placer de la lectura, podrán aventurarse a proponer diferentes estrategias para fomentarlos.

La comprensión lectora en adolescentes de secundaria capítulo escrito por Saray Bibiano Vázquez, Erika Vázquez Martínez y Jorge Ramírez Condado, de la Escuela Normal Superior de México, señalan que son diversos los factores que suelen influir para que los hábitos de lectura no se desarrollen en forma satisfactoria en los alumnos que cursan la escuela secundaria. Desde se perspectiva, éste es uno de los retos que tienen que vencer los profesores. Proponen cómo un alumno puede leer y comprender cualquier tipo de lectura sin tener distracciones a partir de un acompañamiento puntual, pertinente y continuo por parte del docente para consolidar la comprensión lectora y así lograr el dominio de las competencias para la vida.

Jessica Andrea Herrera Martínez, del Centro Universitario Casandoo, en su capítulo *Las estrategias para el fomento a la lectura utilizadas por los docentes de educación secundaria en los valles centrales de Oaxaca* definen a la lectura como un acto para pensar, un proceso activo, cotidiano y permanente; es, ante todo, construcción de significados, que implica asentir, disentir, interpelar, aceptar, complementar y tomar posición ante los hechos, es decir, construir interpretaciones múltiples y poner en ejecución distintas formas de pensamiento. Para ello, desarrolló una investigación que tuvo como objetivo determinar cuáles son las estrategias de fomento a la lectura que utilizan los docentes para impulsar la lectura con los alumnos de educación secundaria. De manera general se observa una tendencia positiva hacia el uso de estrategias de la lectura y su fomento.

En el capítulo *Literatura y escuela: al encuentro con verdaderas experiencias de lectura*, Lina Viviana Valderrama Piza, Jimmy Adolfo Lamprea Nosa y Francisco José de Caldas (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Bogotá, Colombia), hacen mención de la importancia de generar en los estudiantes impactos positivos en diferentes aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje, para este caso, el de la lengua pero no buscando estrategias para los alumnos sino para los docentes teniendo como iniciativa contagiarlos para transformar la manera de cómo acercan a sus estudiantes a la lectura literaria, dejando a un lado la enseñanza tradicional, utilizando técnicas

llamativas para los estudiantes, lecturas fuera de lo común y espacios que inviten a los estudiantes a leer, buscando que la lectura sea gratificante para el alumno.

Laura de Jesús Primo Suárez, de la Universidad Privada de Irapuato, reporta los hallazgos de su investigación *Estudio de un caso donde la acción lúdica es un medio para desarrollar la comprensión lectora*, partiendo de la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en educandos que cursan la educación básica por medio de la acción lúdica (el juego) en donde el niño se crea y se re-crea a sí mismo que constata y comprueba lo que ha aprendido, es una estrategia que motiva el interés y el gusto por la lectura y gradualmente ir consolidando su comprensión, la acción lúdica y el trabajo colaborativo permite la interrelación de los actores el aprendizaje mutuo y la resignificación de lo aprendido.

El capítulo titulado *La lectura en el aula: Una propuesta con leyendas poblanas* Cecilia Concepción Cuan Rojas *trata de* “echar un vistazo” dentro del aula y describir la manera en que, generalmente, se ha tomado a la lectura de textos literarios. En su texto se revisan algunas orientaciones para enriquecer dicho trabajo dándole mayor énfasis al trabajo docente. Se propone también, una metodología para aplicar a las leyendas poblanas con el fin de propiciar un acercamiento literario y un aprendizaje más integral dentro del salón de clases.

Edith Eufemia Velasco Arellanes, del Centro Universitario Casandoo, en el capítulo *Preferencias lectoras en estudiantes de educación secundaria en una comunidad rural del estado de Oaxaca*, plantea que el término lectura como la capacidad para comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad, mientras que las preferencias lectoras hacen referencia al tipo de textos escritos que son de interés a cierta población. Su estudio implica comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad y son los padres/madres y representantes los que deben cumplir con este deber. Por lo anterior la investigación tuvo como objetivo identi-

car las preferencias lectoras en el estudiantado de educación secundaria en el estado de Oaxaca. Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de encuestas. Se trabajó con 27 estudiantes. Los resultados muestran que, según la clasificación del Programa Nacional de Lectura, las preferencias lectoras del alumnado son: los textos literarios con un 66.66% y le siguen los textos informativos con un 33.33 %; mientras que en la clasificación de la categoría de textos literarios las preferencias lectoras son: textos de aventuras y de terror con 25.92%, libros con 14.81%, románticas con 18.5%, historietas y ciencia ficción ocuparon un 7.40 % y finalmente el género policiaco obtuvo un 0%.

Eduardo García Fabián, del Centro Universitario Casandoo, en el capítulo *Características de la educación bilingüe en comunidades rurales de Oaxaca*, nos habla sobre el estudio de la educación bilingüe esta modalidad educativa que se otorga a la población bilingüe que busca el acceso a procesos formativos que respeten y resignifiquen su esencia cultural y lingüística de origen, es decir el poder estudiar sin dejar a un lado sus conocimientos de origen. Explica que la educación bilingüe establece como principal característica el uso de la lengua materna y por tanto requiere de una planeación que permita atender las necesidades que la comunidad educativa demanda, por lo que se hace necesario replantear las prácticas educativas existentes y, a su vez, es conveniente analizar los planes y programas, materiales didácticos y la misma formación profesional del docente en esta modalidad.

En el capítulo *Materiales didácticos en la enseñanza del náhuatl*, Alfonso Hernández Cervantes, Patricia María Guillén Cuamatzi e Iraís Ramírez Balderas, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, hacen mención de la existencia de escuelas bilingües o interculturales bilingües donde la enseñanza a los estudiantes debe ser provista en la lengua que se habla en la región o comunidad donde se encuentra la escuela por lo que los docentes deben hablar la lengua de la comunidad, ya que en ocasiones el docente no tiene dichos conocimientos por lo que se requiere reflexionar sobre la labor del docente y su constante desempeño para lograr una mejor calidad educativa,

de tal forma que el docente es el principal actor para determinar y elegir los materiales didácticos pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes; estos materiales deben ser diseñados con las características propias de la cultura de la lengua que se esté enseñando y aprendiendo.

Gabriela Pérez Avelino (Departamento de Humanísticas, Instituto Politécnico Nacional), señala que existe una estrecha relación entre la motivación y el aprendizaje por lo tanto en el capítulo *Factores que inciden en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés*, menciona que en el CECyT 11 “Wilfrido Massieu” se ha identificado una falta de motivación para el aprendizaje del idioma inglés, que repercute en un 30% de reprobación en la asignatura. Los autores presentan los resultados de su estudio descriptivo enfocado a identificar los factores relacionados con el profesor, las actividades de enseñanza – aprendizaje dentro y fuera del aula y los recursos didácticos que influyen en el nivel de motivación para el aprendizaje del inglés entre los alumnos del plantel. Donde se encontró que tanto las actividades de enseñanza - aprendizaje como los recursos didácticos que utilizan el internet y medios audiovisuales son motivantes, así mismo se identificó una predilección por actividades de enseñanza – aprendizaje que no implican exposición frente a otras personas. Se implementarán estrategias didácticas que consideren los resultados obtenidos.

En ocasiones se utilizan estrategias de lectura para los alumnos que no les permiten desarrollar sus habilidades, capacidades y destrezas por lo que en el capítulo *Ocho estrategias para evaluar expresión oral y escrita, en el nivel medio superior*, Blanca Estela Cortés Barradas (Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”) y Alejandro Ángeles Cortés (Instituto Ramón López Velarde S. C.) proponen tener un mayor conocimiento por parte de los docentes en cuanto a estrategias que le permitan al alumno sacar su potencial al máximo enfocándose en el proceso enseñanza-aprendizaje para estimulan la participación, la motivación y el desarrollo de

la argumentación, tanto en escritura como en expresión oral y a su vez proporcionando al docente, evaluaciones en donde el alumno sabe su calificación antes de que se la digan.

Citlalli Estefanía Balbuena Soriano, Alejandra Fabiola Flores Zamora y Valeria Romero Porras (Puebla, Puebla) en el capítulo *Aprendiendo consonantes: no todas las letras son vocales* presentan el proceso seguido para el diseño de materiales didácticos para niños de 2° año de preescolar que apoyen al docente a desarrollar la habilidad lecto-escritora de acuerdo al contexto y necesidades que los alumnos presenten. Por otro lado, señalan que realizar el proceso metodológico es de gran importancia ya que el crear materiales didácticos que apoyen las actividades propuestas, para que así exista coherencia entre las actividades, los materiales, el tiempo destinado para lograr los objetivos de aprendizaje. Es necesario también que los materiales sean llamativos y entretenidos para los alumnos de lo contrario no existiría un aprendizaje.

Lady Esperanza Martin Martínez, en el capítulo *Leer la provincia para construcción de saber*, habla de las publicaciones sobre formación rural en Colombia, y haciendo una aproximación a la caracterización en el sector provincial, se puede abstraer que el saber escolar es aislado del saber cotidiano que manejan los estudiantes acerca de su entorno, en el que se evidencia diversidad en fenómenos de la naturaleza, los cuales están asociados al trabajo en el campo. En este contexto se observa la desarticulación de saberes, pues estos se ajustan exclusivamente al cumplimiento de los requisitos de las pruebas estandarizadas, dejando por fuera los intereses de los estudiantes; sin embargo, existe una alta motivación de los estudiantes para el desarrollo de actividades que les facilite otros escenarios de aprendizaje (Martin, 2011).

Gonzalo Raúl Juárez Torres (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla) y José Julio Allende Hernández (Universidad La Salle Benavente, Puebla) en el capítulo *Desarrollo de capacidades y desempeños en adultos en proceso de alfabetización con apoyo en la mayéutica*, muestran la experiencia vivida por una persona adulta en condiciones de analfabetismo que logró el aprendizaje de la lecto-escritura y la alfabetización en un sentido amplio. Para comprender cómo se

dio el desarrollo de capacidades y desempeños, explican el diseño metodológico que incluyen al método de la palabra generadora y la mayéutica, como el puente en el que el diálogo, las preguntas y la discusión, llevan a la reflexión que permite construir y re-construir conceptos, ideas y conocimientos con fines de transformación intelectual y personal. Se incluye al final, la presentación de los resultados desde un nivel descriptivo y otro analítico.

El capítulo *El plan 2012 y el aprendizaje de la historia*, escrito por Felipe Martínez Flores y María Guadalupe Montiel Ramírez (Escuela Normal de Ecatepec) señalan que la historia no es mecánica porque los hombres son libres para transformarla por lo que nos orientan sobre la forma de abordar a la historia, en las aulas; desde el uso exclusivo de la narrativa, el abuso memorístico de datos, hasta la aplicación de recursos tecnológicos y diferentes dinámicas, entre otros, que permiten hacer más interesante la labor docente, así como darle un cariz científico.

Por último en el capítulo *Nuevo enfoque didáctico para el español: generativismo y lingüística cognitiva*, Luis Pichel Teijeiro, Belem Reséndiz Núñez y Jorge Ramírez Condado (Escuela Normal Superior de México), señalan que el ser humano del siglo XXI se enfrenta a múltiples formas de comunicación y a diversas formas de adquirir conocimientos. La era digital permea todas las áreas de información y diversión. De esta manera, las formas en que el lenguaje se concreta en la vida cotidiana han cambiado a lo largo de los siglos, no obstante, los procesos cognitivos humanos siguen siendo los mismos desde que el hombre adquirió la capacidad de comunicarse de manera oral. Además, la conformación genética humana sigue siendo la misma que la de nuestros antepasados.

El lenguaje en la relación; entre el poder y la educación en México¹

Jorge Armando Espinoza Osorio

Universidad Autónoma Indígena de México

Resumen

La presente ponencia plantea el uso del lenguaje en la relación entre el poder y la educación media superior en México, donde se mira y se postula al lenguaje como un concepto estructurado y estructurante. Tres momentos dinámicos se inscriben para el acercamiento a la trama de los acontecimientos que se viven en la institución educativa, ilustrando la propuesta con puntos fundamentales para la investigación científica, la metodología, la teoría y la historia, permiten el cuestionamiento a la autoridad, al lenguaje y a la autonomía tal cual se conocen en el presente de la educación media, vista esta última como institución donde los individuos producen y reproducen conocimientos, pero sobretodo construyen una trama de significados que posibilitan la sociedad mexicana. El pensamiento de Foucault como elemento central, junto a otros autores es retomado para analizar acontecimientos con la perspectiva del ejercicio del poder y la resistencia. Así mismo se entrelazan los elementos para dar un sentido de realidad al contexto de la práctica en el aula, con la propuesta de abordar el vacío desde la perspectiva de la educación para la paz y la convivencia armónica en la educación. Todo ello se inscribe en una línea metodológica de corte cualitativo, proponiendo la investigación desde la etnografía como herramienta indispensable para la emergencia de discursos contextuales, en una modernidad cambiante y llena de paralelismos entre la modernidad, la globalización y el capitalismo.

¹ Esta ponencia es producto de la investigación de tesis del alumno Jorge Armando Espinoza Osorio, para optar por el título de Mtro. En “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Inter-cultural del Estado de Sinaloa. Promoción 2014-2016.

Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad la interrelación de tres elementos básicos; la teoría, la metodología y la historia como posibilitadores de todo proceso de investigación o tarea científica, sin ellos el trabajo resultaría en un anecdotario o herramienta, pero de ninguna manera en un trabajo de investigación sociológica. Para tal efecto la construcción dinámica del presente se ha elaborado en tres niveles que muestran el andamiaje de la problematización del lenguaje en la educación.

El primer momento vislumbra la postura de la investigación, así como una crítica en un sentido amplio mirando los alcances y limitaciones del objeto a investigar así como de los sujetos en quienes recae la práctica del lenguaje educativo, del mismo modo se integra el supuesto hipotético como línea de guía para tal abordaje, los objetivos del trabajo y la justificación histórica se construyen con el autor Hugo Aboites y Anthony Giddens. Metodológicamente las herramientas cualitativas se basan en los autores Taylor y Bogdan, quienes dan línea para el uso de herramientas etnográficas. Por último, Castoriadis permite integrar el tema de institución para repensar al lenguaje desde una mirada sociológica en la educación.

El segundo momento busca aclarar la importancia del lenguaje en la institución escolar de nivel medio superior, la concepción del lenguaje se construye por diversos autores, pues requiere de una creación de sentido amplia, esta integración se conceptualiza a partir de la formación ética en dos visiones que se ofrecen con el apoyo del autor Warner Jager.

El tercer momento permite conectar los previos para pensar al lenguaje y sus posibles usos áulicos como dispositivos de poder, su parte teórica encuentra como pilar a Michel Foucault para el desarrollo del tema, pues se plantea al lenguaje como un espacio de convivencia social, enmarcado por instituciones que integran al individuo a la sociedad y por ende es en ese espacio donde se teje la trama de significaciones sociales, no sin plantear que dicho uso no marca una

dominación de los sujetos, por el contrario se piensa en el ejercicio del poder a través del lenguaje como una constante resistencia que permite la movilidad de los sentidos en el aula, institución, formación, lenguaje y poder, son entonces ingredientes que vinculan a la vez que fragmentan espacios sociales como el aula escolar.

Por último se construye una reflexión a manera de cierre, donde se escribe el cambio de pensamiento que permitió la realización del trabajo y el viraje en el sentido de relacionarlo con los aconteceres sociales.

Desarrollo

La educación media superior en México, no resulta ser tan buen ni tan mala para acotarla en un reduccionismo obvio, por el contrario requiere pensarla y problematizarla para su eventual desarrollo, las reformas educativas que han sido aplicadas en los últimos años dan muestra de las necesidades cambiantes no solo de la sociedad mexicana, sino de la necesidad de la modernidad capitalista, sin embargo dicha modernidad para un país periférico como el que hoy nos ocupa, implica a decir de Hobsbawn (1999) la coexistencia paralela entre la premodernidad, la modernidad y la posmodernidad, muestra de ello es encontrada en el lenguaje y en la pertinencia de mirarlo como espacio de construcción de realidad social.

La institución educativa ha mirado históricamente al lenguaje como un elemento discursivo donde su principal representante es la figura docente, de tal modo que es posible advertir que el lenguaje tiene un sentido jerárquico en su economía, pues existe una figura privilegiada para el uso y el establecimiento de lo que debe o no decirse con el lenguaje, es importante trazar lo que se ha de comprender en el presente trabajo por lenguaje diferenciándolo de lengua, pero dicho significado requiere la relación del lenguaje con el desarrollo social en el ser humano, pues en primer momento su importancia radica en que el lenguaje existe en todas y cada una de las estructuras sociales, sin él la concepción de pensamiento y razonamiento no tendría sentido en

la historia de la humanidad, el pensamiento, siguiendo a Vygotsky (2010), es un producto de la mente en tanto proceso de abstracción que parten de la operación racional, la imaginación, la creación, la comparación, la síntesis, entre otros más, se construyen con base al lenguaje, para este autor el lenguaje permite la estructuración de los pensamientos, pues sin lenguaje como mediador la expresión material del pensamiento no es posible, de ahí la importancia en comprender la diferencia entre lenguaje y habla, para diferenciar las funciones que le son otorgadas en un contexto determinado y su uso.

El tratamiento del lenguaje es posible conceptualizarlo al menos desde tres postulados básicos; "a) interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos, b) interpretamos el lenguaje como generativo c) interpretamos que los seres humano se crean a sí mismos en el lengua y a través de él" (Echeverría, 2005, p. 32). El lenguaje se presenta entonces como un mediador que juega entre la realidad y el pensamiento, el empleo de tal o cual lenguaje marca sentidos específicos en los espacios donde se utiliza, el vocabulario que es manejado en un aula educativa no es quizá el mismo que se utiliza en el patio de recreo, el lenguaje entonces tiene una carga de significados contextuales que reflejan ciertas costumbres o prácticas en momentos específicos.

Si bien el ser humano conforma su identidad como nos dice Giddens (2003) en mayor o menor grado a través de referentes cotidianos como lo son, la familia, la televisión e incluso la escuela, entre otras más, estos espacios se conforman bajo la marca de una sociedad específica en un tiempo específico y en circunstancias delimitadas, con esto se pretende la comprensión de un lenguaje y cultura específica, en que es posible la conformación de la identidad. Es decir, el lenguaje nos permite el identificarnos y definir nuestro grupo de convivencia así como nuestra identidad individual, eso que han nombrado clase social es posible advertirla a través de la forma de comunicarnos y relacionarlos a través del lenguaje, las subculturas enmarcan formas de hacer con el lenguaje, la edad posibilita ciertas palabras generacionales, incluso el sexo en ciertas culturas permiten el uso o no de un lenguaje que se cataloga entre lo masculino y lo femenino. Lo

escrito anteriormente define al lenguaje como una relación simbólica² que permite relacionarse con los miembros de una comunidad donde se comulgan los símbolos establecidos, estas relaciones de lenguaje existen a lo largo de nuestra cotidianidad, pero no es advertida la importancia de los códigos que son recibidos a través del lenguaje, nuestro saludo, la disposición de los elementos contextuales, hasta el tono con el cual se utiliza una u otra palabra para comunicar es una facultad inherente al individuo biológico pero posible por la socialización.

El lenguaje parafraseando a Berger y Lukmann (2012) es una construcción social que permite la acumulación y transmisión de conocimientos a las generaciones futuras, preservando el significado y la experiencia de las pasadas, el lenguaje se presenta en lo cotidiano como referente, pero la parte fáctica obliga al sujeto a adaptarse a las normas que le definen, el lenguaje permite entonces la recepción y transmisión de conocimientos sociales y con ello su transformación como signo cultural. De tal modo, se comprende que los signos tanto escritos como orales, son poseedores de significados y que es a partir de ellos que se posibilita la comunicación, el aprendizaje y la cognición.

Al depender del contexto el individuo debe hacer uso de su lenguaje para comprender los sentidos que le son impuestos por la situación, como dice Wittgenstein (2003) “comprender un lenguaje, significa dominar una regla” cambiando así la forma en que utilizaba su lenguaje con anterioridad y proponiendo una nueva forma de desarrollar adecuadamente en nuevo lenguaje, el individuo pregunta, propone posturas, identifica conceptos y aprende a través del lenguaje, dando paso a resolver problemáticas cotidianas con base a nuevos aprendizajes, entonces el lenguaje es movilidad, las concepciones de la lengua se modifican también, palabras existentes modifican su valoración lingüística, o su codificación social a las nuevas necesidades para comprender realidades específicas, de ahí la importancia de comprender que es el lenguaje, pues

² El campo de lo simbólico se entiende como aquello que queda ante la falta de lo real o de la cosa, es decir, las palabras son un juego entre lo real y lo simbólico, como dice Jung “llamemos simbólico a un término, un nombre o una imagen que puede ser conocido en la vida diaria aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y obvio” los signos son estudiados por el campo de la semiótica. Las palabras son un juego entre lo real y lo simbólico, como dice Jung “llamemos simbólico a un término, un nombre o una imagen que puede ser conocido en la vida diaria aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y obvio” los signos son estudiados por el campo de la semiótica.

este no tiene un carácter neutral en la sociedad, sino que adquiere sentido no solo en las palabras que se usan en él, sino en la forma en que se dicen tales palabras.

El territorio de la formación, mirado desde la posibilidad del lenguaje conduce a la ética, esto porque en ello se inscriben las convivencias emergentes de una cultura moderna, como se describía anteriormente ello refiere una secuencia de contradicciones y con ellas formas de creación inclusivas, no como una concesión de los grupos de poder o de quienes ejercen el poder fáctico, sino como luchas sociales que generan esos espacios, la formación es posible entenderla en este trabajo al menos en dos condiciones, *paideia* y *bildung*, el primer término que retoma Jaeger (1971) lo hace con un sentido griego, el cual expresa que la formación es mirada como analogía del alfarero quien moldea su vasija o del escultor quien moldea su piedra, los griegos comprendían que la educación es un proceso consciente que dispone el conocimiento como acción formadora, el docente se realiza como transmisor de tal o cual conocimiento sin la vinculación con el otro *rostro*. El segundo pensamiento o *bildung*, expresa una formación constante, donde no sólo el joven alumno tiene un proceso, sino el docente quien le acompaña posibilitando relaciones con los otros a partir de su experiencia previa permitiéndole la crítica, el diálogo y con ello la creación en libertad, en tal relación no se busca la formación modeladora, sino la acción ética.

Es importante pensar la formación como una postura y no una impostura para el docente, pues es él quien posibilitara al lado del alumno la transición de la tutoría a la libertad por medio del uso consciente del lenguaje, la necesidad de cuestionar la postura de formación del docente, tiene pertinencia al agregar la docilidad de sujetos que en su minoría de edad aguardan por cumplir órdenes de los mayores, dichos menores transitan en un modelo similar durante su educación, es decir, se forman a partir del modelo que dicta lo ajeno, de otro modo el cuestionamiento del alumno al docente, la creatividad y la vinculación con la diversidad, así como el diálogo, le llevarían a pensar su cultura por el mismo, la formación entonces tomaría un viraje radical.

...las relaciones de poder suscitan necesariamente, exigen a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia, y porque hay posibilidad de resistencia y resistencia real, el poder de quien domina trata de mantenerse con mucha más fuerza, con mucha más astucia cuanto más grande es esa resistencia... lo que trato de poner de manifiesto es la lucha perpetua y multiforme, más que la dominación lúgubre y estable de un aparato uniformador (Foucault, 2013, p. 77).

Para Freire (2011) la formación es la imposición de la responsabilidad, y esto sólo es posible desde el sentido ético, supone la movilidad por el mundo en un sentido transformador, donde ni el docente ni el joven se encuentran determinados por las estructuras, si bien se admite que tales estructuras condicionan formas de proceder, también se propone el sentido histórico como posibilidad de acción y transformación. El espacio educativo no ha permanecido ajeno a los cambios históricos, la batalla contra el analfabetismo ha devenido en la escuela pública y su gran número de variantes, al igual que otros espacios el educativo está inmerso en la institucionalización y con ello en la dilución de los individuos, a decir de Aboites (2012), la construcción de aparatos para la medición y evaluación de instituciones, programas, jóvenes, niños y docentes, es un infructuoso esfuerzo que obedece a diversos intereses, como lo son el empresarial, organismos internacionales, empresas evaluadoras y otros más, pero poco a los estudiantes y la amplia diversidad de ellos en un país como lo es México. La violencia estructural es constante en el proceso educativo, la imposición de programas ajenos a los contextos sociales forman parte del fenómeno de la privatización en la educación, y con ello procesos de estandarización como la evaluación, los estímulos docentes, la calidad, los exámenes únicos, y otros elementos que permiten definir a la escuela como un espacio donde convivencia, diversidad cultural y educación para la paz, encuentran un lugar de contradicciones. Estas resultan estructurales pues anteceden al sujeto mismo, la existencia de la institución no se ve amenazada por la desaparición del individuo, pues las normas institucionales estructuran la inserción de los individuos a ella sujetándolos con su misión o función dentro de la institución,

por tanto la mirada de la *institución como estructura*, dicta que el individuo se encuentra determinado por las condiciones ajenas a él.

...la palabra institución está tomada en su sentido más amplio y radical como normas, valores, lenguaje o instrumentos, procedimientos y métodos, para tratar con las cosas y hacer las cosas, y desde luego también como el “yo” individual, en el tipo y la forma tanto particular como general (Castoriadis, 1983).

La institución educativa entonces cobra gran relevancia para la sociedad y su vida colectiva, la educación “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social” (Durkheim, 1974, p. 5) por tanto la educación media superior se instituye y obedece a determinados estados políticos, intelectuales, sociales y morales que se inscriben históricamente.

La asimilación y adaptación de los jóvenes alumnos y docentes, requieren mecanismos y procesos de interiorización de las normas externas al individuo, para ello se requiere dominar pasiones a través de condicionar instintos personales, mejor dicho institucionalizar a los jóvenes por y para las normas que les permita a decir de Foucault (2009) la normalización con base a dispositivos discursivos y del lenguaje, este último adquiere su legitimidad en el currículo que se define por los elementos que explican y por los cuales se permite la comprensión de las actividades educativas, teoría y práctica cotidiana resultan entonces como convergencia de las relaciones entre los actores áulicos, donde el lenguaje media la comunicación que educa y forma.

En cierto modo el lenguaje determina posiciones entre el docente y el joven, pues ser docente implica tener una saber no sólo por la formación, sino por el cumulo de experiencias vividas. Por otro lado la juventud tiene una carga valorativa de individuo en formación para algunos docentes, por lo cual lo que expresan en su lenguaje es una forma primitiva que requiere la

formalidad del deber ser “...un sistema de posiciones sociales que se definen de acuerdo al valor de la posición social, el cual se mide por la distancia social que separa a una de las otras consideradas inferiores y superiores” (Bourdieu, 2001, p. 36).

La presentación de la clase forma una parte fundamental para el desarrollo de las subsiguientes, pues en ella se delimita lo que se evalúa y lo que no, lo que se puede decir y lo que no se debe decir al interior del aula, el respeto, la conducta y todo aquello que el docente considere pertinente, por lo que advertimos que “Lo que preocupa son esas relaciones de verdad/poder, saber/poder. Entonces esa capa de objetos o, mejor, de relaciones, es difícil de captar...” (Foucault, 2013, p. 74), pues es probable que el docente piense que su valoración en el lenguaje es clara, pero ¿qué de ella no lo es? El lenguaje entonces adquiere relevancia al hacer visible que la existencia entre dos generaciones distintas dificultan el entendimiento entre la juventud y la autoridad docente, esta brecha acentúa las resistencias de ambos lados, el lenguaje se modifica vertiginosamente al sentir la amenaza del cuestionamiento de lo establecido, ambas partes toman un sentido de defender lo que se conoce y atacar la mirada ajena, ahí mismo se construye una lucha minúscula entre las clases “...entre el que sabe y el que no sabe... por consiguiente, de relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, microluchas, por llamarlas de algún modo” (Foucault 2013, p. 76) emergiendo una presión entre los valores establecidos y la negación de los mismos, el lenguaje entonces puede restaurar con un mayor vigor el orden anterior, si la clase de psicología no contara con estos momentos de tensión, no podrían darse cambios en las relaciones áulicas, es por estos momentos que la cultura se va construyendo.

La escolaridad ha denotado algo que en lo general es llamado violencia en el lenguaje, ante ello los jóvenes admiten que el lenguaje no guarda una neutralidad y que el uso de éste lleva una carga de valores, pero que sin embargo es necesario como forma de expresión que fuera del contexto de lo cotidiano en el aula ha deformado en violencia, pero afirman que la misma

violencia se ejerce cuando el docente permanece en silencio sin atender las palabras de los jóvenes.

Las observaciones nos permiten mirar como el lenguaje violenta las relaciones a través de negaciones, silencios, descalificaciones, gestos, tonos y una serie de condiciones que son codificados para hacer visible y otras veces para ocultar lenguajes que descalifican, así en un aula es posible encontrar momentos de sexismo, de descalificación de género a través de la gramática, así como discursos intocables, pero miramos también la aparición del chiste como un lenguaje liberador que posibilita la relación que desdibuja las clases pero que no olvidad el cauce pedagógico.

Conclusiones

Escribir sobre el lenguaje no resulta una tarea sencilla para ser abordada en tres meses, sin embargo los soportes que permite el llevar seminarios integradores dan la posibilidad de pensar en tareas tan complejas y comprender las limitaciones que el tiránico espacio permite, este trabajo resulta el principio de abordaje de un número mayor de preguntas que fueron emergiendo a lo largo de la documentación, el proceso de observación y entrevistas permiten la vinculación entre lo teórico y lo práctico, tarea titánica si la formación no ha sido desarrollada con anterioridad para otros proyectos, pero es de gran relevancia en deslizar los sentidos que le han sido otorgados a conceptos, métodos, teorías y a la propia historia a partir del trabajo de campo.

El lenguaje resulta una forma que devela realidades al ser investigado, es interesante el pensar lo que conlleva observar miradas, gestos, posturas corporales y sobretodo posturas lingüísticas que antes no se advertían, pensar a través de los teóricos que fueron posibilitando este trabajo es mirar la necesidad de una mayor preparación para la argumentación teórica y metodológica, el paso de estos elementos requieren de un soporte histórico que les brinde elementos de lo

posible a través de lo que ya fue, el presente entonces resulta un tiempo efímero. Ahí en el presente es en el momento que accedí trabajar el lenguaje, ahí donde antes no existía nada logre reflexionar entre significado-significante, el lenguaje me permitió entonces lo que Bachelard escribía de la significación, ese breve instante donde existe la posibilidad, el lenguaje entonces requiere pensarse y pensarlo en tanto eje estructurado y estructurante, posturas entre el poder y la resistencia en y para los discursos coercitivos en la institución.

El voluntarismo versus la determinación estructural cobran nuevos significados al haber investigado al lenguaje, la mirada simplista da paso a la trama de sentidos que exigen la exhaustiva documentación del tema del lenguaje, éste sin embargo requiere de la práctica para su transformación, inclusive su reproducción exige su uso. Finalmente el haber construido o problematizado permite mirar la teoría en la realidad, llevar la abstracción a la práctica real y con ello a nuevas formas de pensar la educación en el aula, el lenguaje ya no es un concepto con neutralidad, por el contrario aquí se advierten las relaciones que inciden en él y a partir de él, no es poca cosa esta posición, pero se requiere del constante cuestionamiento de la relación del lenguaje con el hecho social, las acciones que le posibilitan su ejercicio permiten el sentido de todas y cada una de ellas.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder y resistencia (1982 – 2012)*. UAM: México.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción*. Editorial Laia: Barcelona.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Comunicaciones Noreste: Chile.

Guiddens, A. (2003). Elementos de la teoría de la estructuración. *La constitución de la sociedad*. Amorrortu: Buenos Aires.

Foucault, M. (2013). *El poder una bestia magnífica*. Siglo XXI Editores: México.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores: México.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores: México.

Giddens, A. (2000) *Género y sexualidad; sociología*. Alianza Editorial: Madrid.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós: México.

Wittgenstein, L. (2003). *Aforismos: cultura y valor*. Espasa Libros: Barcelona.

Estrategias en lenguas extranjeras hacia un aprendizaje autónomo

Ivette Santa Martínez Jiménez

Flor Arlette Mata Garcés

Universidad Veracruzana

Introducción

El propósito de este texto es enfatizar la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje hacia una lengua extranjera desde el ámbito autónomo. El tipo de estrategias como lo son las directas e indirectas que a la vez se subdividen también, son muy importante mencionarlas puesto que en innumerables ocasiones algunos estudiantes desconocen qué es una estrategia y más aún si están aplicando una de ellas. El conocimiento de éstas y la apropiada elección que hagan los alumnos de las mismas permitirá que se conviertan en buenos aprendientes autónomos puesto que, como muy bien lo menciona Wenden (1991) uno de los objetivos del entrenamiento en las estrategias de aprendizaje es llevar a los aprendientes a una gran autonomía y que se vuelvan menos dependientes de sus profesores.

Cuando los aprendientes son capaces de identificar las estrategias que mejor les funcionan para adquirir aprendizajes significativos, entonces se puede decir que se han convertido en buenos aprendientes. Sin embargo, el aspecto cognitivo no es el único importante, sino otro igualmente esencial es el aspecto metacognitivo que implica la toma de decisiones sobre el aprendizaje así como la definición de objetivos a corto, mediano y largo plazo, el plan de trabajo, la decisión de los tiempos y los materiales a utilizar entre otros.

En el presente documento también se considera imprescindible mencionar nuestras reflexiones, como profesoras de lenguas extranjeras, sobre los mecanismos que se aplican para que los estudiantes conozcan y al mismo tiempo se apropien de nuevas estrategias que les puedan resultar más eficaces en la adquisición de una lengua extranjera y que los apoyen en el logro de sus objetivos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el utilizar, desarrollar o crear estrategias de aprendizaje permitirá de algún modo una formación hacia la autonomía. En este apartado se pretende abordar los tipos de estrategias de aprendizaje en el contexto de lenguas extranjeras. Se empezará con algunas definiciones de estrategia.

¿Qué es una estrategia?

Según De Villers (en Cyr, 2004) una estrategia es el arte de planificar y de coordinar un conjunto de operaciones en vista de alcanzar un objetivo. Con respecto, a las estrategias de aprendizaje en este caso, de una lengua extranjera Legendre (en Cyr, 2004, p. 4) considera que la estrategia de aprendizaje es “un conjunto de operaciones y de recursos pedagógicos, planificado por el sujeto en el fin de favorecer mejor el logro de objetivos en una situación pedagógica”.

Efectivamente, con la reflexión hacia lo expresado por Villers y Legendre (en Cyr, 2004), se puede decir que en ambas definiciones las estrategias se planean con el propósito de lograr un fin.

Finalmente, en la revista *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas* (2005, pp. 13-15) la definición de estrategia de aprendizaje: “es un conjunto de procedimientos u operaciones que el aprendiente activa, de manera consciente o inconsciente, para adquirir, integrar y utilizar el nuevo conocimiento”; con esto se puede decir que es el individuo quien decidirá de qué modo o qué elementos deberá tomar en cuenta para su propio beneficio.

Existen diversas estrategias de aprendizaje, para Cyr (2004) son: las cognitivas, las metacognitivas y las socio-afectivas; pero entre los trabajos más sobresalientes en cuanto a este rubro, se encuentra el de Oxford (1990) quien propone una clasificación: Directas e indirectas. Las primeras van a implicar un empleo de la lengua a aprender y el trabajo en los procesos mentales. En cambio, las estrategias indirectas encierran el aprendizaje.

Estrategias directas

En cuanto a las estrategias directas se clasifican en nemónicas, cognitivas y compensatorias; mientras que en las estrategias indirectas se encuentran las metacognitivas, afectivas y sociales.

Las estrategias nemónicas son para crear lazos mentales, imágenes, sonidos y acciones, por ejemplo: clasificar, asociar, elaborar, establecer un campo semántico, contextualizar, utilizar técnicas mecánicas, etc., esto es, que en la práctica con los aprendientes se les puede dar un texto con el fin de observar las imágenes para que hagan hipótesis del tema del mismo y también pueden buscar palabras claves para una mejor comprensión.

En las sesiones con los estudiantes se elaboran tarjetas en donde trabajan algún sonido, por ejemplo el sonido de la “V” y “B” puesto que en el idioma francés existe la diferencia entre “v” y “b” tales como “vache”, “vacances”, “vu”, “bague” y “bu” en algunas frases, se agrega el símbolo fonético y se sistematiza a través de repeticiones.

En lo que se refiere a las estrategias cognitivas éstas servirán para practicar la lengua, algunos ejemplos son los ejercicios de fonética, la recepción y emisión de mensajes, el análisis, el razonamiento y la creación de estructuras, esto significa que los alumnos trabajan las estructuras de algún tema en particular en la clase, participan en los juegos de rol que los acercan a una situación real, hacen uso de la comparación de otras lenguas y pueden servirse del recurso de la traducción.

A través de los *prompts* (elementos claves en una oración afirmativa, negativa e interrogativa), los estudiantes reconocen las fórmulas o *patterns* (patrones) que ellos deben completar, esto es, si se tratara de frases en tiempo pasado ellos deben saber reconocer los auxiliares y hacer uso correcto de ellos.

Para adquirir o entrenar las habilidades receptivas, por ejemplo en cuanto a la comprensión oral, se hace trabajar a los aprendientes con grabaciones apropiadas a su nivel para que ellos comiencen a identificar los sonidos del francés (principiantes) o se les invita a escuchar su CD en casa para ejercitar el reconocimiento de sonidos. Para los estudiantes de nivel avanzado, ellos pueden ver documentales, reportajes, noticieros o escuchar la radio para que se entrenen en la velocidad normal de una conversación, de una conferencia, o monólogo además para adquirir palabras o expresiones propias de la cultura en el contexto de la vida cotidiana o académica.

Asimismo, este tipo de actividades también puede ayudarlos a entrenarse en la adquisición de vocabulario o el dominio de la pronunciación. Hay que subrayar que una estrategia puede ayudar a ejercitar o a dominar otros aspectos de la lengua que implican también el conocimiento de la cultura que es esencial para desenvolverse en un país extranjero.

La comprensión escrita se puede adquirir a través de la lectura por lo que se invita a los aprendientes a leer lo que les llame la atención debido a que es a través de la lectura placentera lo que motiva a interesarse en la lengua meta. Además la lectura ayuda en la adquisición de nuevo vocabulario, el dominio de la gramática y la comprensión lectora. En el salón de clases se dan textos acordes al nivel de los estudiantes y se trabajan las estrategias que ayudan a la comprensión, por ejemplo la identificación de la idea general o las ideas específicas, la importancia de las imágenes y cómo aprovechar éstas para hacer hipótesis, así también, se trabaja la estrategia de la inferencia para llegar a comprender una palabra o idea, etc.

Las habilidades productivas, por ejemplo, la expresión oral, se trabajan a través del entrenamiento de diálogos de situaciones de la vida cotidiana, se manejan temas en donde a los estudiantes se les motiva a dar su punto de vista así como hacer reflexiones sobre la cotidianidad. Hay otros aspectos también importantes como el dominio de la pronunciación, los estudiantes la entrenan a través de trabalenguas, rimas, poesía, lectura en voz alta, etc.

La expresión escrita se hace a través de escritos formales e informales donde los estudiantes expresan su punto de vista y en donde ellos ponen en práctica el vocabulario y expresiones de acuerdo al registro de la lengua aprendida con antelación.

Todas estas estrategias, anteriormente mencionadas se ejercitan de manera constante en donde los aprendientes pueden percibir sus progresos y logros motivándolos a seguir trabajando en la apropiación de la lengua de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias compensatorias, en éstas se busca que el aprendiente desarrolle la estrategia de la inferencia para deducir el uso de las estructuras en determinados contextos, esto es, por medio de índices lingüísticos. Otra estrategia es la utilización del parafraseo que le permita expresar lo que él desea, bien sea de manera oral o escrita, igualmente puede recurrir a la lengua materna, a los gestos o a la mímica para darse a entender.

Estrategias indirectas

Las estrategias indirectas se dividen en metacognitivas, afectivas y sociales de acuerdo a la clasificación de Oxford (1990).

Las estrategias metacognitivas según Cyr (2004) éstas permiten que los aprendientes controlen el conocimiento de lo que se van apropiando, es decir, que equilibren el proceso de aprendizaje tal como organizarlo, planearlo, distribuirlo, centrarlo (establecer lazos con lo ya conocido), prestar atención, retardar la producción con el fin de concentrarse en la comprensión, descubrir

cómo se aprende una lengua, establecer objetivos, buscar el momento de practicarla y evaluarla (autoregularse y autoevaluarse).

En el contexto del Centro de Idiomas Xalapa, perteneciente a la Universidad Veracruzana, los estudiantes asisten al centro para aprender un idioma por diversos motivos. Al inicio del curso, como profesoras de lengua extranjera, se le pregunta al alumno cuál es la razón o razones que los motivó a aprenderla; los estudiantes expresan sus diferentes motivos. Sin embargo, la mayoría de éstos hacen referencia a la motivación extrínseca, ya que comentan que necesitan la lengua por cuestiones profesionales, académicas, económicas o de esparcimiento.

Posteriormente, se invita a los aprendientes a definir sus objetivos de acuerdo con su interés de aprender una lengua. Se pide a los estudiantes que se integren en pequeños grupos y comparen sus objetivos con respecto al idioma. Una vez hecho esto, se solicita que definan cuáles son sus metas a corto, mediano y largo plazo. Se enfatiza a los estudiantes la importancia de establecer objetivos ya que de lo contrario correrían el riesgo de no tener metas precisas en su aprendizaje de la lengua. Cabe mencionar que el curso tiene sus objetivos propios. No obstante, muchos de estos van acorde con los establecidos por los estudiantes, como son desarrollar las 4 habilidades de la lengua, dominar la gramática y el vocabulario, etc.

La importancia de establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo les da la pauta para controlar lo que van aprendiendo además, de regular su aprendizaje así como autoevaluar lo adquirido e interesarse de manera más precisa en la lengua. Asimismo, les permite mantenerse motivados al ver sus progresos o logros en su proceso de aprendizaje o por el contrario, si necesitan reforzar algún aspecto se les invita a hacer una reflexión de los cambios que deben realizar. Cabe señalar que se toma una sesión de cada semana para hacer estas actividades de auto-reflexión.

Por otro lado, las representaciones mentales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, que se han formado a lo largo de sus experiencias con la lengua, es muy importante socializarlas en clase puesto que, luego se tienen ideas erróneas de cómo se aprende un idioma y resulta muy benéfico aclararlas. En algunas ocasiones, los aprendientes manifiestan que no les gusta aprender un idioma, ya que han vivido experiencias poco agradables con algún docente o sus compañeros de clase. Se sugiere al estudiante que trate de separar las situaciones personales de su formación académica, puesto que se le hace notar que no es el idioma lo desagradable sino más bien la situación que vivió cursando el mismo.

Las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, las motivaciones y las actitudes en cuanto a los logros o frustraciones en el aprendizaje de la lengua. El trabajo en este tipo de estrategias es de suma importancia puesto que los estudiantes ponen en riesgo su autoestima, corren el riesgo de desilusionarse y esto se debe evitar al máximo.

Los estudiantes tienen personalidades distintas, sin embargo se les motiva a exponerse a la lengua, a la cultura sin miedo a hacerlo. Para esto, se trabaja la ansiedad, se hacen algunos ejercicios de respiración para poder relajarse o se ocupa música que ayude a desestresarlos todo en un ambiente cordial. Se hace hincapié en el hecho de que todos pueden cometer errores y que éstos deben apoyarlos a aprender, mejorar y no a intimidarlos ni limitarlos a participar y aprender. Se invita al trabajo colaborativo en el que todos pueden ayudarse a mejorar maestro-estudiantes y estudiantes-estudiantes, haciendo énfasis en el respeto para con todos.

A través de pequeños grupos, los estudiantes comparten los sentimientos que les genera el hecho de hablar en la lengua meta frente a todo el grupo y si estos los hacen sentirse bien o todo lo contrario. Si los hace sentirse mal exponen como lo combaten. Posteriormente algunos miembros de cada grupo comparten lo que platicaron y comentan lo útil de las reflexiones de sus compañeros y qué tomarían de éstas para mejorar.

Otro punto muy importante es incitar a los aprendientes a elaborar un diario en el que ellos hagan una reflexión más personalizada sobre sus logros, frustraciones y miedos; qué estrategias les han funcionado, cuáles han implementado o han dejado de utilizar y sus razones para avanzar en su aprendizaje. De igual manera, como docentes, se trata de incentivar al estudiante en sus logros o fracasos con el fin de mantenerlo motivado.

Estas acciones se hacen en la medida de lo posible para mantener el ánimo del grupo y que los estudiantes no claudiquen en su aprendizaje y logren sus objetivos planteados en un inicio. Cuando el aprendiente tiene algunas dificultades para aprender, se otorga una asesoría para que exprese cuáles son las acciones que está llevando a cabo en torno a su aprendizaje y se le hace reflexionar sino sería mejor cambiar algunas acciones por otras. En algunas ocasiones, se aplica un test que le permita reflexionar sobre sus aprendizajes y las estrategias que ha estado poniendo en práctica.

Las estrategias sociales, de acuerdo a Oxford (1990), permiten al estudiante a aprender en la interacción con los demás. Los alumnos deben aprender a tener una actitud de apertura y respeto con los demás para aprender. Es imprescindible entender que son personas con experiencias distintas, con una cultura distinta (aun siendo mexicanos) sin embargo, pueden apoyarse a enriquecer su bagaje cultural tanto en el aprendizaje de la lengua y la cultura como de manera general.

En las sesiones, se realizan actividades donde tienen que colaborar de manera conjunta y en el que la participación de todos es esencial, así como la toma de decisiones en los proyectos que se estén elaborando y donde cada quien aporta parte importante de sus saberes, haciendo uso de las estrategias que mejor le han funcionado, todo esto basado en el respeto y la armonía.

Durante el semestre, los estudiantes interactúan con los asistentes que son nativos de la lengua que están aprendiendo, conviven con ellos buena parte de sus cursos y donde ellos también deben tener o mostrar la apertura de lo que se está aprendiendo.

La clasificación de Rubin

Rubin (1989) propone una clasificación para las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera que muestra tres tipos de operaciones, tres etapas de la construcción del saber. 1) Los procesos de comprensión o de entrada de datos: estrategias de clarificación y de verificación, de adivinanza o de inferencia, de razonamiento deductivo y de recurso. 2) Los procesos de almacenaje o de memorización: estrategias de memorización. 3) Los procesos de recuperación y de reutilización: estrategias de práctica, de autoregulación y sociales indirectas.

No obstante, si estas estrategias de aprendizaje se aplican en la práctica docente de las lenguas extranjeras, los roles tanto del docente como del aprendiente también van a ser diferentes.

Según Tardif en Cyr (2004) existe el docente estratégico quien es un pensador porque tiene experiencia en cuanto al contenido, es quien toma decisiones ya que sabrá elegir los contenidos, usa los errores cometidos por los alumnos para la construcción del saber y propone diferentes actividades a realizar.

Además, se dice que es un motivador porque toma en cuenta la pertinencia personal, social o profesional de los estudiantes por medio de las actividades elegidas por él mismo relacionadas con la vida real, las actividades propuestas son realizables por el uso de las estrategias apropiadas. Es un modelo porque ilustra, inspira, sugiere y muestra las estrategias a las cuales podrían recurrir los alumnos. Es mediador ya que entabla un diálogo con el estudiante con el fin de ver las dificultades que tuvo al ejecutar alguna tarea y finalmente es entrenador porque para el

alumno es un aprendiz y que es válido poner al estudiante en situaciones en las que deba ejecutar tareas completas pero sobre todo que le sean significantes.

En lo que concierne al rol que tiene el aprendiente relacionado con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras siendo que él es quien podrá administrar su participación en la tarea, sabe controlar su atención y su motivación; es él mismo quien decidirá como planear las estrategias que le servirán para realizar la tarea y quien sabrá a tiempo cómo aplicarlas y cómo evaluarlas. El aprendiente debe estar consciente de su rol en el contexto de las estrategias lo que le permitirá llegar a una autonomía.

Ahora bien, es de suma importancia hablar de la evaluación de las estrategias de aprendizaje pero ¿De qué modo?, consiste en evaluar la eficacia o la rentabilidad de éstas y que el aprendiente usa para realizar tal tarea de aprendizaje o la resolución de algún problema; la evaluación de las mismas hace énfasis en mejorar en la competencia más que en los mismos resultados, es decir, el alumno es quien evalúa, si la estrategia que aplicó le resultó de gran utilidad, si logro el objetivo de la tarea a realizar, para esto el estudiante es capaz de hacer su auto evaluación con el fin de evaluar sus propias estrategias.

La importancia de las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera en el aprendizaje autónomo

Una de las razones por las que es imprescindible el conocimiento y la aplicación de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera, es el hecho de que el estudiante dé seguimiento a su formación más allá del salón de clases pero sin la presencia del profesor. El aprendiente tendrá que valerse de su propio conocimiento para saber identificar las estrategias que mejor le van, y que contribuyan a que se pueda apropiarse de aprendizajes significativos y habilidades de manera autónoma.

Hoy en día, la sociedad requiere de individuos que sean capaces de tomar decisiones propias, resolver problemas y ser competentes en su ámbito. El aprendizaje autónomo en la adquisición de lenguas extranjeras es primordial, puesto que el aprendiente tendrá que ejercer sus habilidades y estrategias en un contexto real.

Conclusión

Finalmente, se puede decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera conlleva a una serie de implicaciones en las cuales están involucrados los docentes y los aprendientes, cada uno en su nuevo rol; los primeros estarán ahí para motivar, facilitar, guiar, etc. y los segundos tendrán en cuenta y estarán conscientes de su forma de aprender, de sus necesidades, objetivos, logros, decisiones, etc.; lo que vendrá a formar parte de las estrategias de aprendizaje que ellos aplicarán, compartirán, analizarán para su propio beneficio, con el único fin de llegar hacia un autonomía.

Se puede concluir que el conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera en los estudiantes, dará como resultado un buen aprendiente a quien le gusta apropiarse de nuevos saberes, es capaz de definir sus objetivos, sabe quién es él, muestra una buena actitud, identifica como aprende y es independiente del profesor.

El aprendiente es capaz de diseñar un plan de trabajo en donde están organizadas sus actividades de aprendizaje y es responsable. Este tipo de estudiante busca oportunidades para exponerse a la lengua, la analiza y la compara con la suya; es capaz de tomar las riendas de su propio aprendizaje. El conocimiento y la consciencia de las estrategias contribuyen a la buena toma de decisiones en la formación de los estudiantes que los lleva a volverse fuertemente autónomos.

Referencias

Bories, M. C., *et al.* (2005). Algunos conceptos básicos. *Revista de Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas*. p. 13-15.

Cyr, P. (2004). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.

Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies in language learning englewood cliffs*. New York: Prentice-Hall

Lenguaje integral una forma de abatir el analfabetismo funcional

Odilia Téllez Martínez

Universidad INACE Campus Teotihuacán

Doctorado en Educación

Introducción

La educación básica en México en los últimos veinte años, ha experimentado algunos cambios curriculares, normativos y estructurales importantes, esto a partir del programa para la modernización educativa, la cual condujo a la descentralización del sistema. Estos cambios curriculares se desprendieron a partir de la necesidad de ofrecer aprendizajes de calidad y para la vida; así la educación básica es el resultado de una serie de cambios, acuerdos, reformas y reestructuraciones.

Considerando que la alfabetización es uno de los elementos fundamentales para promover el desarrollo sostenible, en la medida en que dota a las personas de autonomía para tomar las decisiones correctas en los ámbitos del crecimiento económico, el desarrollo social y la integración medioambiental.

De igual manera la lectura es un valor por sí misma y es en la escuela donde se aprende formalmente y es precisamente la institución a la que la sociedad a delegado esta responsabilidad de carácter alfabetizador, sin embargo acorde a los resultados de diversas pruebas o exámenes como ENLACE o PISA se muestra que se ha generado más carencia en esta área, y por tanto se le puede atribuir a esto un poco del fracaso escolar que se genera hoy en día; y que a pesar de

diversas reformas y reestructuración de planes y programas, y la implementación de proyectos alternos como el programa nacional y estatal de lectura, los objetivos no han sido alcanzados.

Es cierto que en cobertura se ha avanzado, sin embargo sigue existiendo rezago educativo, a pesar de las reformas estructurales y en educación que se han dado en los últimos años. Por consiguiente si los niños adquieren mejor las competencias en lectura y escritura mediante una educación de buena calidad se tiende a disminuir el analfabetismo funcional.

Planteamiento el problema

A pesar que en las escuelas públicas se implementan actividades y proyectos, como el programa nacional y el programa estatal de lectura, no se ha logrado abatir el rezago en la lectura y escritura, ya que en cada contexto, escuela y aula, la forma de trabajo por los tantos proyectos existentes institucionalmente, no han permitido dar un seguimiento acorde a las necesidades de los requerimientos de los alumnos. Por tanto una de los objetivos más grandes a lograr es que el alumno sea un alfabeto funcional sin embargo, en la actualidad se dan ciertas insuficiencias que han permeado en el logro de estos objetivos.

De acuerdo a la edición de PISA 2012 México ocupa el lugar 53 de los 65 países participantes y el último lugar entre los 34 países pertenecientes a la OCDE (Programa Sectorial de Educación 2013-2018, 2013) de igual manera no ha habido grandes cambios desde que esta prueba fue aplicada por primera vez.

En lectura el “41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2); el alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad” (OCDE, 2013).

Debido a lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que los alumnos presenta en el desempeño de la lectura y escritura?
- Los problemas que presentan los alumnos en lectoescritura, ¿generan el analfabetismo funcional escolar?
- ¿Qué estrategias didácticas se pueden utilizar para abatir los problemas de lectoescritura?
- ¿Qué actividades se pueden desarrollar para abatir el analfabetismo funcional?

De tal forma que la presente investigación tiene como objetivo general: Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje en relación al lenguaje integral para la mejora de la lectoescritura y así abatir el analfabetismo funcional.

En esta investigación los objetivos específicos acorde a las preguntas de investigación son:

- Determinar los problemas más frecuentes que los alumnos presenta en el desempeño de la lectura y escritura.
- Identificar que problemas de lectoescritura de manera específica, están generando como consecuencia un analfabetismo funcional.
- Aplicar estrategias y actividades que conlleven a la mejora de la lectoescritura en alumnos de primer grado de secundaria.
- Evaluar la efectividad de las estrategias didácticas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de primer grado de secundaria.

Dado lo anterior se considera importante para orientar la reflexión en torno a la enseñanza de la lectoescritura, en nivel secundaria y que ha manifestado bajos índices de acuerdo a los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas.

Así, en cada momento se es más consciente de la importancia de forjar lectores competentes, que es la base de la educación de calidad y la vía para la inserción en la vida social, cultural y económica.

El analfabetismo funcional

Todo surge a partir de la necesidad de la erradicación del analfabetismo en el discurso, pues el no ser analfabeto se entiende por tener poder y conocimiento ya que estos elementos se articulan, pero también es el medio en el que se crea la verdad y la realidad; sin embargo la alfabetización está asociado a los requerimientos del aspecto económico, ideológico y de desarrollo social; a partir de esto se genera el término analfabetismo funcional.

Según Ehringaus el término analfabeto funcional fue acuñado en los años treinta en los Estados Unidos por The Civilian Conservator Corps., para indicar la incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria (Castillo, 2004).

El segundo significado está más relacionado con lo referente al grado de escolaridad que tiene un individuo, de esta manera el término se transformó y es la UNESCO que realiza esta aportación, en un congreso donde hace énfasis en que la alfabetización sea considerada esencial para el desarrollo de las personas y de los pueblos, esto en 1949, pero no es sino hasta 1990 con Daniel Wagner que hace una primera definición de educación funcional y se refiere a “la capacidad para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo” (Castillo, 2004).

Esta definición tiene un componente de adaptabilidad con respecto a la cultura y grupo al que se pertenece, es decir él que es alfabeto funcional es competente en los requerimientos de su propio contexto, así lo social repercute y le da el carácter funcional a la educación.

El Congreso Mundial de Ministros de Educación para la erradicación del analfabetismo, celebrado en Teherán en 1965, sentó la alfabetización funcional como exigencia del ajuste de la educación a las necesidades de la modernización y el desarrollo, dándole un tinte económico, esta definición fue asumida por los gobiernos especialmente los de América Latina.

En los 60 aparece la teoría del capital humano, modelo tecno-democrático o funcionalismo de Schultz, con dos objetivos: uno económico (necesidad de incrementar las inversiones públicas en enseñanza primaria porque la educación es la inversión productiva clave para el desarrollo) y un objetivo social (Castillo, 2004).

Entre los años cincuenta y sesenta la UNESCO manejó a la educación como un factor de productividad y por consiguiente una forma de aumentar la producción, la rentabilidad económica y, consecuentemente, los niveles de vida de la población, sin embargo por las grandes desigualdades que se presentaron en los años posteriores hicieron ampliar los márgenes de la acción social en la educación, en estos años específicamente de adultos, y se centró en los adultos ya que a mediados de los años 60 se da el momento de más auge del sistema capitalista a nivel mundial, así se plantea que el mercado de trabajo define las características educativas de la población económicamente activa, Parra (1988) citado por Londoño (1991) menciona que, la escuela se convierte en el punto de contacto entre la población y las metas y procesos de desarrollo. Aspecto que no ha cambiado, la educación se ha centrado como la base de desarrollo de cualquier país en el mundo, Así la educación para los adultos está orientada a desarrollar aptitudes que beneficien sus conocimientos pero también sus competencias técnicas y profesionales para evolucionar sus actitudes y comportamiento así generando un desarrollo integral personal pero también socioeconómico y cultural.

En la declaración de Persépolis (1975), que considera “la alfabetización no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como un contribución a la liberación del hombre y a su plena realización (Castillo, 2004)”. Así se dan nuevos enfoques al analfabetismo y a la alfabetización. Para 1978 se redefine el concepto de analfabetismo funcional

Persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (Castillo, 2004).

Esta definición se dio en la IV Conferencia Internacional de la UNESCO (Paris, 1985), de esta manera, la cultura de la alfabetización consideró como elevar a una persona en nivel de competencia, en la inserción de la vida profesional, social y familiar. Así se da un énfasis en la alfabetización social como una forma de inversión para el desarrollo. Es en este momento donde la calidad educativa adquiere relevancia, y se da en una doble dimensión, el primero que es el rendimiento educativo para producir aprendizajes estables, y el segundo de calidad externa, es decir que adquiere relevancia en la organización comunitaria, en la colaboración de las formas locales de trabajo y en la vida cotidiana.

En sí el término de alfabetización funcional ha sido promovido por la UNESCO para que tenga un alcance más allá de solo saber leer, escribir y saber calcular. Así se le da énfasis al término “funcional”, ligada al funcionalismo de Schutz, es decir, que funcional debe incrementar los ingresos insuficientes; para la UNESCO es una función social, cívica y económica.

Tohme (1990, citado en Castillo, 2004) describe que hay dos tipos de analfabetismo; el primero el analfabeto absoluto que se refiere a que el individuo solo domina la tradición oral y el analfabeto funcional que sabe leer y escribir más o menos sin tener una comprensión para ejercer su espíritu crítico.

A pesar de que hay diversas definiciones para el término analfabetismo funcional, y que no hay un concepto concreto y absoluto, pero hay una relación en el hecho que se refiere en el aspecto social, cultural y para la transformación.

Por lo tanto un analfabeto funcional es aquel que:

- No utilizan su capacidad de leer y escribir.
- La lectoescritura no les es de utilidad en su vida diaria.
- Se le da más valor a las tradiciones orales.
- La educación no formal es de mala calidad.

Entonces el analfabetismo funcional es la incapacidad de un individuo para utilizar su capacidad de lectura, escritura, cálculo y, actualmente, la tecnología, de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida. Es decir un analfabeto funcional sabe leer y escribir hasta cierto punto pero tendrá dificultades para seguir unas instrucciones escritas, leer un artículo en un periódico, consultar un diccionario o entender un folleto, etc. Por consiguiente, el analfabeta funcional tiene la incapacidad de dominar competencias y medios para la inserción profesional, para la vida social y para el servicio activo de la ciudadanía, a pesar de las experiencias culturales heredadas, de la tradición y de la experiencia.

Por consiguiente un alfabeto funcional:

- Responde a las exigencias de la vida.
- Comprende y resuelve los problemas reales de la existencia.
- Está preparado para ejercer una función social, cívica y económica.

- Actúa con desenvoltura en la sociedad actual.
- Propicia cambios al desarrollo de los individuos, grupos y países.
- Actúa críticamente.

La diferencia entre un alfabeto funcional y un analfabeto funcional radica en que el alfabeto funcional pondrá en práctica competencias, conocimientos y habilidades adquiridas durante su vida académica, referente a lectura, escritura y cálculo; y las pondrá en práctica en todo momento, así como una integración al medio cultural, social y político; al contrario del analfabeto funcional que tiene un conocimiento básico sobre lectura, escritura y cálculo pero no es capaz de ponerlo en práctica en su vida ni académica y mucho menos en lo personal.

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad (Infante, 2000).

Alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana; finalmente el analfabeto funcional sería aquella persona que ante una información o conocimiento en codificación alfabética es incapaz de poner en práctica acciones consecuentes y, en este sentido, diremos que no posee la habilidad de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad a la que pertenece.

En América Latina, el analfabeto funcional significó cumplir las exigencias del mercado, en la modernización y tecnologización de la sociedad, en el desarrollo de los procesos del pensamiento asociados al aprendizaje, una forma de transformación de modelos económicos, de cultura de educación y sociedad.

La concepción de funcional como un modelo que lleva a la liberación y traspasa los ámbitos como el trabajo, las necesidades básicas la producción, la circulación del conocimiento, la recuperación histórica del desarrollo educativo y cultural y por tanto la transformación social.

Hasta la década de los ochenta el analfabetismo funcional según los países desarrollados era una situación de países de tercer mundo, sin embargo la dinámica del analfabetismo ha venido mostrando la incidencia de dos fenómenos asociados al desarrollo económico vigente: Por una parte, el aumento de las exigencias educacionales derivadas del desarrollo tecnológico en las economías más avanzadas ha supuesto el desarrollo de un mayor número de analfabetos funcionales. Sin embargo el analfabetismo en cualquiera de sus expresiones constituye un grave problema social en Iberoamérica pues está vinculado con la marginalidad, dependencia pobreza crítica de millones de personas en sectores urbanos marginales y en áreas rurales (Londoño, 1991).

Para 1988, en Estados Unidos se estimaba en 40 millones de analfabetos funcionales, Canadá, Francia y Alemania, registraron también porcentajes significativos. El aumento de las exigencias educacionales (cuantitativas y cualitativas) del desarrollo tecnológico de las economías avanzadas, va descubriendo cada vez un mayor número de analfabetos funcionales. Por otra parte, la crisis de económica y la deuda externa de los países latinoamericanos del Tercer mundo provocan el deterioro de la calidad de la educación básica, incide en el aumento del fracaso escolar y cierra el acceso a la industria cultural. (Londoño, 1991). De esta manera el incremento de analfabetos funcionales van configurando el futuro y presente de América latina.

Por lo que, el analfabetismo no es sólo una cuestión técnico-pedagógica sino un problema de profundas dimensiones sociales, ya que los diferentes grados de dominio de la lectoescritura refuerzan en muchos países las desigualdades sociales y los códigos lingüísticos aprendidos en el entorno social están profundamente determinados por la socialización primaria de los individuos (Benítez, 2007).

Londoño (1991) menciona que los analfabetos funcionales son o pobres o jóvenes fracasados de la escuela; el fracaso escolar en los años ochenta adquirió relevancia en Europa ya que hay jóvenes que desarrollan mecanismos de autoprotección contra el aprendizaje y que no solo es una situación de restricción o carencia, sino también una pérdida relativa de la identidad, exclusión de los bienes económicos, sociales y culturales, la reducción en el campo de la participación social y política, pero al mismo tiempo los invade una ideología de consumo que propagan los medios de comunicación como un vehículo de dominación. Esto lleva inclusive a que se desaprenda lo aprendido (la lectoescritura), menciona José Antonio Fernández (en Londoño, 1991).

Sin embargo, hay una mucha contradicción, al principio se pensaría que los empresarios preferirían gente con poca instrucción, mucha docilidad y destrezas físicas, pero también es cierto que estos no quieren invertir en la formación general de los trabajadores, es aquí que la escuela funciona como la instancia en la cual se deben preparar trabajadores acorde a las necesidades de desarrollo económico y laboral que hace falta. Londoño (1991) menciona que “el analfabetismo es disfuncional al desarrollo económico”.

De esta manera leer, escribir y contar se convierte en el todo. Los límites importantes de la población activa de la industria y los servicios se encontraban y se sigue encontrando entre los nuevos jóvenes “fracasados” y los viejos emigrados. El efecto más negativo para la educación es el aumento del analfabetismo como fenómeno social, que afecta a una población cada vez mayor. No se debe perder de vista que las generaciones posteriores a 1980 se han caracterizado por una mayor interacción con los medios masivos de información, cuya influencia en algunos casos limita notablemente el desarrollo de la lectura (Londoño, 1991).

Así, la educación y la alfabetización no deben considerarse una mera forma de control si no un fenómeno social, político e inclusive económico que debe de analizarse desde el enfoque de las relaciones y el poder. Por lo general los jóvenes desertores de la educación formal son desempleados permanentes u ocasionales, productores y vendedores ambulantes, trabajadores de la

construcción, artesanos etc. Y conforme pasa el tiempo se incrementan para pasar a ser obreros de medianas y pequeñas empresas empleados de categorías inferiores, Londoño 1991, lo menciona como “un caos organizado”. Así se vincula la acción alfabetizadora al proceso de trabajo como un todo; por tanto la alfabetización sirve para la afirmación cultural de un pueblo.

La educación por sí sola no consigue influir en la estructura productiva para que esta se adapte a la cantidad y calidad de mano de obra que no tiene por sí misma. El analfabetismo funcional no corresponde estrictamente al grado o nivel de escolaridad, pero sí constituye una limitación en la meta final del progreso ya que se erradicaría la explotación, dominación y dependencia, según lo expresa Orlando Fals Borda (en Londoño, 1991).

Este es un aspecto importante y obstáculo para el desarrollo de la alfabetización funcional que son los intereses de una industria cultural, opuesto a la creación cultural popular y al acceso universal y fácil al libro, los condicionantes de una situación de una pobreza económica de crisis de identidad, y de alienación de la sociedad.

La cobertura educativa en los sectores urbanos siempre es mayor en todos los niveles, así que se pensó que la capacitación técnica o social y que la educación básica abatiría el analfabetismo funcional, pero la calidad de esta educación, la escasa cobertura no hace frente a los desafíos inmediatos de supervivencia.

El analfabetismo inhibe el progreso y la productividad, impide el avance cultural y espiritual y facilita la dependencia crónica de sociedades enteras. Los problemas que emanan del analfabetismo constituyen las razones integrales del ciclo permanente de pobreza y subdesarrollo que aflige a muchas naciones del mundo... (Raffo, 1990, citado en Benítez, 2007).

La reconceptualización del analfabetismo funcional rebela una intencionalidad hacia la búsqueda de una sociedad más dinámica, equitativa participativa y justa y con ello se plantean algunos tipos de alfabetización funcional que no son excluyentes ni se presentan en forma pura, sino que

se interrelacionan en contextos y situaciones concretas con el único objetivo de transformar la realidad en beneficio del hombre mismo.

Aspectos sobresalientes que se mencionan y que han predominado en otros paradigmas es que el sistema educacional debe responder con calidad a la tarea social, educativa y cultural independientemente de la edad de los que se educan. De igual manera se busca que la escuela se reoriente de acuerdo con las necesidades de la población que se atiende y por tanto tiene que haber una redefinición no solo de la escuela, si no de los programas.

El lenguaje integral y el alfabetismo funcional

Se concibe el lenguaje integral como un programa de desarrollo de la alfabetización tanto en la lectura como en la escritura sin desmenuzarla o fragmentarla, sino se parte de la necesidad de expresarse y de entender a los demás resguardando la integridad del lenguaje mismo y por tanto hacerlo funcional.

Bases de la enseñanza del lenguaje integral

El lenguaje integral está sustentado por cuatro pilares humanísticos-científicos, así lo menciona (Goodman, 1986). Así, este tipo de método analítico surge como oposición de los métodos sintéticos y sostiene que el aprendizaje de la lengua escrita es tan natural como aprender a hablar.

Por tanto este programa se basa en el aprendizaje del lenguaje en un mundo real integral con un sentido es decir que tenga una utilidad social, siendo accesible y que parta de una necesidad, ya que así es cuando se aprende fuera de la escuela sin embargo, en la escuela se dificulta ya que se fragmenta al no estar contextualizado, y por tanto no es accesible es aburrido y poco interesante, en consecuencia al no tener sentido para el alumno en el mundo real deja de ser funcional.

Así, el lenguaje tiene que tener un fin en sí mismo, si sucede al contrario, es decir si lo que se lee, escribe, escucha o habla no tiene sentido se lleva al alumno a una desmotivación, el propósito en este modelo es que los alumnos usen el lenguaje para sus propios propósitos, Precisamente en el aula donde se desarrolla el lenguaje integral, pues el alumno utiliza su propio lenguaje y el maestro respeta ese derecho. El lenguaje debe ser considerado como un fin en sí mismo, es decir se debe evitar que los alumnos hablen el lenguaje como si fueran lingüistas por tanto se aprende el lenguaje cuando el centro de la enseñanza no es éste.

Considerando que

El hombre aprende efectivamente aquello que tiene una relevancia en su visión de la vida y el mundo, en sus modos articulares de percibir, sentir, pensar y actuar, en su mundo de significación de los procesos históricos y económicos que le corresponde vivir, de sus relaciones sociales y de aquello a lo cual su grupo de pertenencia le atribuye un sentido y tiene ritmos y estilos de aprendizajes condicionados por la realidad cultural y ecológica en que vive” (Burrows, 1988, citado en Londoño, 1991).

Así el alfabetismo funcional aparece como una consecuencia de condiciones cada vez más complejas en el desarrollo del alumno, para poder hacer frente a las exigencias de una modernización y desarrollo que tiene una relevancia en el sector o clase social a la cual se pertenece.

De esta manera la alfabetización funcional se entiende como un proceso que un individuo que tiene una educación integral en la lectoescritura y tiene una visión del mundo, de los problemas que enfrenta pero también de la construcción de su futuro, de acceso a la cultura universal y tecnológica, la capacidad de recibir y apropiarse de la información, vinculada al mundo del trabajo y su cotidianidad, su funcionalidad para el mejoramiento de su calidad de vida, es un alfabeto funcional.

El actual programa de estudio y programas anteriores se han modificado en este sentido, es decir que el lenguaje sea más funcional, sin embargo el lenguaje se sigue fragmentando y se sigue enseñando acorde a las exigencias o necesidades de exámenes de admisión de otros niveles o del mismo centro escolar haciendo énfasis a la fragmentación del lenguaje.

Ayudar a los alumnos al desarrollo de la lectoescritura implica ayudarlos a adquirir un control y posesión sobre su propio lenguaje, sobre las actividades de lectura, habla, escucha y pensamiento, proporcionar un acceso real al conocimiento personal y desarrollo del pensamiento. Sin embargo las limitaciones de la lectoescritura o en los usos del lenguaje marcan también los límites del poder social y personal de los individuos. El poder personal para la creación del lenguaje está limitado por la necesidad de comprender a los otros y de ser comprendidos dentro de las normas de la lengua y de la misma sociedad. Sin embargo el alumno no solo cubre su necesidad social con el lenguaje si no que cubre también el aspecto meramente requisitivo del ámbito escolar.

El lenguaje está conformado por sonidos, letras, palabras y oraciones por tanto el lenguaje no se aprende imitativamente y no se limita a la actividad de hablar y escuchar, por ejemplo el lenguaje escrito se creó para ampliar la memoria social sin embargo el programa de enseñanza del lenguaje integral reconoce la responsabilidad de la escuela el trabajo con la integralidad del lenguaje.

Goodman (1986) menciona que el lenguaje no es innato sino que es un proceso de invención social y personal, así para dominar la lengua hay que dominar sus reglas, por tanto la forma de desarrollo del lenguaje está directamente relacionada con el éxito escolar. En efecto es aquí donde se integra el lenguaje cotidiano con el lenguaje requisitado institucionalmente, sin embargo es más poderoso el lenguaje común, es el núcleo social, la familia, los pares que establecen el tipo de lenguaje y la funcionalidad de este.

Los niños bilingües aprenden más de un idioma por la misma razón que los niños monolingües solo uno, menciona Goodman (1986). Es decir, parte de la necesidad contextual y de la accesibilidad que se tenga hacia el lenguaje, si el alumno, niño o adolescente tiene la necesidad de explotar este potencial comunicativo, simplemente lo hará.

Es aquí donde entra el papel fundamental de la escuela, para que el aprendizaje sea de la lengua sea exitosa se debe incorporar oportunidades de uso auténtica. Para lograr esto se tiene que luchar contra los errores y uno de estos errores es que el alumno se hace inseguro y por tanto afecta su desarrollo y para evitar esto hay que darle sentido a la palabra, principalmente impresa y esto se logra con aprender aprendiendo.

Holliday (citado en Goodman, 1986), menciona que hay una relación inseparable entre el significado y el desarrollo del lenguaje, en lo cotidiano el niño aprende a ser, hacer e interactuar de una forma significativa ya que es natural, no hay opresión ni represión sin embargo en la escuela se aísla el lenguaje perdiendo el uso significativo y funcional. Además de esto hay situaciones externas que influyen positiva o negativa en el desarrollo funcional real del lenguaje como lo son: el ambiente físico, las restricciones culturales, sociales, y emocionales de los alumnos.

Sin embargo, la lectura y escritura no se vinculan tanto con el ambiente físico, por tanto para el desarrollo óptimo de la lectoescritura lo importante será que el contexto sea rico en lenguaje impreso, coincidiendo en esto con el sociocostructivismo donde Coll (2007) cita a Pursell Gates (1996) mencionando que el niño comienza a aprender sobre la lectura y la escritura en su casa, escuela y comunidad cuando observa y participa en prácticas letradas situadas. He aquí la relación entre lenguaje integral con el alfabeto funcional, un individuo que en su desarrollo básico lo realiza adecuado según su contexto va a tener las bases para desarrollarse en el ámbito real, no solo académico.

Con este cuadro podemos concluir que un individuo que desarrolle un lenguaje integral, es decir que en su formación en el aula y en su contexto, su proceso de aprendizaje de uso del lenguaje de la lectura y escritura haya sido óptimo, por tanto tendrá desarrollo integral en lo personal y social y será un alfabeto funcional.

Fácil de decir pero la realidad es otra; es aquí donde la escuela debe cubrir este requisito ya que en el ámbito familiar o entre pares muchas veces no se da. Además todo aprendizaje conlleva un riesgo ya que en la familia se alientan los primeros esfuerzos para el acercamiento al lenguaje, sin embargo esto se pierde con el tiempo y es la escuela la que debe alentar el desarrollo del lenguaje, adquiriendo el control de las restricciones pragmáticas del lenguaje, diferenciando entre el juego y la comunicación seria. Así la escuela facilita el lenguaje si el programa de enseñanza implica trabajar con hechos de habla y escritura auténticos, menciona Goodman (1986). En este caso en el Plan y programas 2011 de Español de Educación Secundaria dentro de los propósitos de educación básica se menciona que los alumnos deben desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje participando en la vida escolar y extraescolar, es decir se basa en una orientación socioconstructivista ya que insiste en la dimensión social de la alfabetización, el niño comienza a experimentar los usos del escrito hasta que puede leer y escribir con usos relevantes para él ya sea en la escuela o con la familia Coll (2007) y por tanto coincide con el método del lenguaje integral de Goodman.

En contraste con lo anterior, en los propósitos de la enseñanza del español de educación secundaria (SEP, 2011) se refleja la fragmentación del lenguaje ya que se menciona en el segundo propósito de este apartado que los alumnos deben ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos y lo utilicen para producir textos.

Lo dicho hasta aquí supone que se debe de realizar una revisión exhaustiva en los documentos que norman la educación básica e identificar las contradicciones que presentan y que tal vez sean la causa del fallo y que por tanto se tengan los resultados que actualmente se tienen.

A pesar de todo esto hay que enfatizar que todo en realidad se centra en la fuerza creativa que se encuentra dentro de los alumnos aunque sea la comunidad que otorga el lenguaje y empuje este lenguaje hacia el alumno, si el maestro y la familia y comunidad no propicia el ambiente y la motivación adecuada no se logrará el propósito de generar un alfabeto funcional, es decir las propuestas metodológicas deben entenderse no como una imposición si no como una ayuda al proceso de construcción en el contexto de prácticas culturales que promueven el aprendizaje.

Método

La presente investigación tiene un enfoque de carácter cualitativo puesto que se tiene un interés de indagatoria a partir de la realidad que se vivencia en las aulas.

Respecto a la metodología a utilizar esta se centra en la investigación-acción educativa debido a que se pretende describir una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

El termino investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social y no solo esto si no que implica cuestiones filosóficas epistemológicas y metodológicas en el proceso del conocimiento con la finalidad de transformar la realidad (Raúl, 2002). En este caso la realidad se centra en el analfabetismo funcional que se pretende transformar a partir de este trabajo de investigación.

Así este trabajo se convierte en una propuesta metodológica para que el proceso de la lectoescritura, a partir del lenguaje integral, sea una actividad crítica y transformadora acorde a la investigación acción y así llegar a una comprensión científica de los problemas actuales a nivel escolar sobre la lectoescritura en el ámbito cotidiano para así poder participar activamente en la solución del analfabetismo funcional.

Referencias

- Benítez, M. R. (08 de septiembre de 2007). *OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 03 de julio de 2015, de Una mirada a las tendencias. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article961>
- Castillo, J. J. (2004). Redefinición del analfabetismo: analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 273-294.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Argentina: AIQUE.
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Chile: UNESCO.
- Jiménez, J. (2004). *Analfabetismo funcional una alternativa superadora*. Departament d'Inspecció Educativa.
- Londoño, L. O. (1991). *El Analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid: Cooperativa editorial Magisterio.
- OCDE (2013). *Resultados PISA 2012*. México: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

Raúl, R. S. (2002). *Investigación - Acción en el Aula*. México: Plaza y Valdés.

SEP (2011). *Programa de estudio 2011, Primaria Sexto Grado*. México: SEP.

SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

El cuento policiaco como un recurso para fomentar la lectura

Erika Vázquez Martínez

José Jorge Ramírez Condado

Los adolescentes y la lectura en México

La lectura en México es un problema que ha cobrado suma importancia en las últimas décadas, sobre todo en el ámbito educativo. El bajo índice de lectura a nivel nacional nos muestra un panorama más bien negativo y desalentador, pues en realidad no pueden ponerse en duda los resultados arrojados por los múltiples análisis tanto a nivel nacional como internacional. Por otro lado, en los últimos años, México ha pasado a formar parte de organismos importantes a nivel mundial, cuyas relaciones generan acuerdos que nuestro país debe de cumplir. Tal es el caso de la incorporación, desde hace casi dos décadas (mayo de 1994), de México a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Como su mismo nombre lo indica, esta organización determina diversos aspectos del desarrollo económico de las naciones, lo cual, evidentemente, implica una injerencia en las políticas educativas. En este sentido, la evaluación de México en cuanto a lectura se refiere, de acuerdo con los parámetros establecidos por esta Organización, dejan mucho que desear.

Muchos son los factores que podrían enumerarse como causantes de los malos resultados que nuestro país obtiene en estas evaluaciones: nivel cultural, avances científicos y tecnológicos, estabilidad económica, influencia de los medios masivos de información, políticas y eficiencia del sistema educativo en cuanto a Planes y Programas se refiere, entre otros.

Consideramos pertinente retomar uno de los últimos aspectos mencionados y que se encuentra íntimamente vinculado con la temática que nos gustaría abordar en esta ponencia: La presencia de la lectura en los Planes y Programas; en este caso nos referimos, en concreto, al nivel secundaria, la cual no puede ser ajena a otro factor poco considerado, pero que, sin embargo, adquiere la mayor relevancia al analizar la problemática que nos ocupa: el *placer* de la lectura. En este sentido, y con las observaciones que hemos podido realizar en la escuela secundaria, así como las experiencias personales en otros ámbitos sociales, surgen algunos cuestionamientos: ¿Qué ofrecen los medios de comunicación (según la información y entretenimiento tradicionales que difunden) que no podamos hallar en los libros?; ¿acaso un libro no puede permitirnos reír, llorar, reflexionar... en fin, experimentar las pasiones propias de nuestra condición humana?

El placer de la lectura

Es probable que una persona que ya tiene el hábito de la lectura, y además disfruta leer, enumere diversos motivos por los cuales es “importante” leer o por qué lo complace. Las opiniones respecto de las motivaciones por la lectura pueden diferir mucho, ya sea por la edad del lector, por su nivel académico e, incluso, por su posición social. Situándonos en el contexto escolar, específicamente en la escuela secundaria y lo que leen los alumnos (y por qué lo leen), podríamos poner como principal motivación, y en un sentido “dogmático”, que el alumno lee por obligación y porque necesita ser promovido, lo cual no puede estar más lejos de fomentar el gusto por la lectura.

Creemos, con base en nuestra experiencia como docentes, que la primera y mayor motivación para fomentar el gusto por la lectura en los alumnos de la escuela secundaria (y de cualquier nivel) consiste en hacer una adecuada elección de textos que vaya acorde con sus intereses y con su realidad inmediata; lo cual no quiere decir que siempre se les proporcionen cuentos, poemas o textos que más los atraigan y que aborden una sola temática, esto sólo sería un inicio para ir

ligando diferentes tipos de textos, pasar de un género a otro y, poco a poco, transitar hacia lecturas más complejas. En cuanto al interés, Warren G. Cutts, apunta:

Resultaría difícil acentuar con exageración la importancia de la motivación a la lectura, la cual conduce al logro del interés y a la apreciación de valores personales y objetivos obtenibles de ella. La motivación lleva al desarrollo de hábitos de lectura duraderos, uno de los fines principales de la buena enseñanza. El secreto de la motivación es el interés. Siempre que un maestro descubra el verdadero interés de un niño, tendrá en sus manos la clave de la motivación (Argüelles, 2003, p. 48).

Por lo anterior, no se deben soslayar dos rubros fundamentales que lamentablemente se han hecho a un lado al fomentar el gusto y el placer de la lectura: el interés y la motivación, que definitivamente incidirán en los adolescentes para que se sientan atraídos por el maravilloso mundo de los libros, hábito que sin duda se mantendrá a lo largo de toda su vida.

Por otra parte, el enfoque del sistema educativo que actualmente impera en nuestro país hace cada vez más urgente que los docentes se ocupen de implementar medidas para tratar de mejorar sus prácticas escolares; esto, la mayoría de las veces, debe resultar de una iniciativa personal porque se hace con miras a transformar el trabajo que cada profesor desempeña en el aula. Además, si los profesores se atuvieran exclusivamente a lo que los organismos encargados de mediar y regular las prácticas educativas proponen y disponen (incluyendo los medios para hacerlo), la situación actual de la educación en México sería mucho más decadente.

El cuento policiaco y el placer de la lectura

El cuento policiaco representa un gran atractivo para los adolescentes por los componentes de misterio y enigma que lo caracterizan, por lo que consideramos que es un subgénero idóneo, además de poco abordado en el Plan y los Programas oficiales de la Secretaría de Educación

Pública (SEP), para motivar a los alumnos a leer y que adquirieran, durante el proceso, el gusto por la literatura. Algo que resulta esencial en este tipo de textos es la deducción lógica con la que predominantemente se resuelven los casos, lo cual da una pauta no sólo para despertar la imaginación de los alumnos, sino para incentivar la aceleración de otros procesos cognitivos: predicción, inferencia, síntesis, comparación, etc. Aunado a lo anterior, los cuentos policiacos facilitan el acercamiento de los estudiantes a su realidad y la consiguiente reflexión y comprensión de su entorno. Para formar alumnos críticos es necesario acercarlos a textos que, además de atraerlos por sus fines estéticos y recreativos, promuevan en ellos una contrastación de ideas y cuestionamientos de lo que sucede a su alrededor.

El relato policiaco tiene vigencia en la tradición literaria de nuestro país y del mundo entero. Además, la mayoría de los seres humanos sentimos cierta atracción hacia él porque refleja sentimientos, conductas personales y parte de nuestra vida en sociedad. Las actuales series de televisión vinculadas con este subgénero, sobre todo las de tradición norteamericana, tienen en los adolescentes un significativo porcentaje de audiencia. Qué mejor que aprovechar los intereses de los alumnos para ofrecerles textos que los inviten a la reflexión. Además, a partir de tales textos pueden realizarse un sinnúmero de actividades no sólo para que lean, sino también para que escriban sus propias creaciones.

Diversos son los textos que pueden emplearse para tratar de motivar a los alumnos a que adquieran el gusto por la lectura; no obstante, habrá algunos que generen mayor impacto que otros. De igual manera, existirán alumnos que se identifiquen y prefieran más un determinado tipo de textos, pero la única manera de saberlo es realizando diferentes estrategias didácticas en el aula. Así, estamos seguros que el cuento policiaco es un recurso didáctico con grandes potencialidades para involucrar a los alumnos en el fascinante mundo de la lectura.

Metodología

Una propuesta de intervención didáctica se distingue de la práctica docente (en general), principalmente, porque la primera se lleva a cabo con la finalidad de atacar una problemática específica del proceso enseñanza-aprendizaje, misma que ha sido detectada previamente por medio de la aplicación de diagnósticos a una población determinada. Una vez identificadas las diversas problemáticas (por lo regular, se detecta más de una), se hace una valoración de las mismas para elegir la que será abordada. Posteriormente, hay que delimitar los alcances que se pretenden con la propuesta de intervención, lo cual incluye desglosar puntualmente el proceso en que se desarrollará la temática elegida para atacar el problema; acto seguido, es preciso elaborar una serie de actividades vinculadas con la temática, así como enumerar sus correspondientes recursos y la forma en que serán evaluadas, lo cual dota de una metodología propia a cada una de las actividades realizadas a lo largo de la intervención. Para retomar lo concerniente a la metodología que se empleó en la presente propuesta, a continuación se enumerarán cada una de sus fases.

La fase diagnóstica constituyó la primera parte de la metodología; ésta, a su vez, tuvo dos periodos: uno observacional y otro práctico. Durante los primeros acercamientos con los grupos de la escuela secundaria, se observaron diversas deficiencias en aspectos académicos, tales como comprensión lectora, ortografía, redacción, etc. A partir de esta detección, se optó por uno de los principales problemas educativos: la falta de lectura entre los adolescentes.

En cuanto a la parte práctica del diagnóstico, se elaboraron, adecuaron y aplicaron cuestionarios: primero, respecto de los estilos de aprendizaje para formar un perfil más adecuado del tipo de alumnos con el que se trabajaría; segundo, los concernientes a la problemática de la lectura, lo cual incluyó referencia a distintos tipos de textos (literarios, científicos, periodísticos, etc.), géneros (el cuento) y subgéneros (fantástico, terror, ciencia ficción, policiaco) literarios. Una vez valo-

rados los resultados del diagnóstico, se decidió tomar al cuento policiaco como eje central de la propuesta de intervención que se aplicaría a un grupo piloto.

El cuento policiaco pasó entonces a formar una estrategia didáctica para fomentar el gusto por la lectura. Para lograr lo anterior, se establecieron algunos propósitos iniciales:

Que los alumnos:

- Desarrollaran sus competencias de lectura a partir de diferentes estrategias vinculadas con el cuento policiaco (historieta, cortometraje, escritura de relatos breves, etc.).
- Lograran mejorar su expresión escrita, a través de la comprensión del cuento policiaco.
- Participaran de la escritura creativa y formal, por medio de la lectura y comprensión del cuento policiaco.
- Valoraran la importancia de la lectura para comprender su realidad.
- Adquirieran el gusto y el placer de la lectura, a través de diversos textos.

En seguida, iniciamos la fase de planeación, para determinar la secuencia en que se aplicaría la propuesta de intervención. Al tomar en consideración que el cuento policiaco es un subgénero relativamente nuevo, se decidió retomar este tipo de textos desde sus inicios históricos hasta nuestros días. Lo anterior implicó hacer un recorrido desde el cuento clásico hasta el posmoderno, es decir, transitar, casi estrictamente en orden cronológico, desde autores como Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle, Ellery Queen, pasando por Dashiell Hammett, hasta representantes del subgénero en Hispanoamérica, entre los que destacan Rubem Fonseca, Paco Ignacio Taibo II y Rafael Ramírez Heredia. Entonces, fueron seleccionados cuentos (o fragmentos de éstos, según su extensión) representativos del subgénero de acuerdo con las características particulares del tema que se pretendía trabajar en cada sesión.

La fase de intervención inició definiendo y caracterizando al subgénero policiaco, lo que implicó la lectura de cuentos clásicos; después se abordó la evolución del detective como personaje, aspecto que nos permitió involucrar a los alumnos en la lectura de cuentos posmodernos. Además, se presentaron cuentos con distintos narradores y diferentes puntos de vista (el asesino, el detective, el ayudante del detective, la víctima, etc.). También, el planteamiento de la temática permitió establecer relaciones entre diferentes tipos de textos y disciplinas: cuento-nota roja, reportaje y crónica; cuento-artículo de divulgación científica; cuento-reseña histórica.

Vinculado con todo lo anterior, cabe destacar que, para cada una de las actividades propuestas, se establecieron propósitos específicos, tiempo, recursos, aprendizajes esperados (las competencias que pretende que el alumno desarrolle) y la secuencia didáctica.

Por último, la fase de evaluación consistió en valorar de manera particular cada una de las actividades, pero de manera general podemos señalar lo siguiente:

A lo largo de la aplicación de las actividades de la propuesta de intervención, los alumnos tuvieron que realizar diversos ejercicios que evidenciaran los conocimientos adquiridos. Principalmente, los productos obtenidos fueron cuentos escritos de manera individual o colectiva, notas rojas, así como dibujos, historietas y *collages* alusivos al subgénero policiaco.

Para la valoración de las evidencias que realizó cada alumno, se aplicó la evaluación que, de acuerdo con Casanova, se conoce como “La evaluación según sus agentes” (en SEP, 2006, p. 77). Aunque este tipo de evaluación abarca tres procesos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), sólo hubo injerencia en el proceso de heteroevaluación, el cual, generalmente, está a cargo del docente, pues “(...) consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etcétera” (Casanova, citada en SEP, 2006, p. 78). Así, debido a que el tema de la propuesta fue abordado una vez a la semana, se observó el desempeño de los

alumnos durante el desarrollo de las actividades, para valorar su progreso, sobre todo en cuanto a la producción escrita se refiere.

En general, los rasgos a evaluar fueron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al revisar los escritos, se tomaron en cuenta los aspectos sintácticos y semánticos de los textos, es decir, se evaluó ortografía, puntuación y estructura. Cuando se evaluaron los textos escritos de manera colectiva, se asignó igual calificación a todos los miembros del grupo. Esta medida fue tomada porque la finalidad de organizarlos en subgrupos fue promover el trabajo colaborativo y así exaltar actitudes y valores específicos.

Más allá de la representación cuantitativa de la evaluación (calificación), se buscó mantener el interés de los alumnos por el tema, porque se supuso que, de esta manera, los productos de las actividades realizadas reflejarían fehacientemente su disposición y entonces sería más fácil empezar a corregir errores. Esto es que, al observar las actitudes de los alumnos, se hizo evidente su disposición a seguir con el tema y eso se puso de manifiesto mediante los productos elaborados por los alumnos para cada actividad. Más allá de lo anterior, las actitudes de los alumnos marcaron la pauta para poder cumplir con el propósito de fomentar el gusto y el placer de la lectura, no sólo en el sentido de que leyeran cuentos policíacos, sino de que se interesaran por diversos tipos de textos y por la lectura en general. Aunque el placer de la lectura es un aspecto que no puede ser medido cuantitativamente, es posible decir que, al estar en interacción con los alumnos y observar su desenvolvimiento durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, propósitos iniciales de esta propuesta de intervención se cumplieron cabalmente, ya que pudimos constatar que los alumnos se involucraron, además, en otras manifestaciones culturales como visitas a museos, representaciones teatrales, cine, etc.

Conclusiones

Al aplicar las múltiples actividades a las que hicimos alusión, mismas que en conjunto me permitieron emplear el cuento policiaco como una estrategia didáctica para fomentar el gusto y el placer de la lectura, se obtuvieron diversos y sugestivos resultados. En general, dichos resultados, de acuerdo con los propósitos iniciales de esta propuesta de intervención, podemos concluir lo siguiente:

Los alumnos:

- Aprendieron el origen, la definición y las características básicas del cuento y del cuento policiaco.
- Pudieron identificar algunas de las múltiples variantes de los relatos policiacos.
- Diferenciaron entre un detective clásico y uno posmoderno.
- Desarrollaron su capacidad de observación y análisis.
- Pusieron en práctica procesos cognitivos como el análisis, la descripción, la inferencia y la predicción.
- Llevaron a cabo trabajo colaborativo para resolver los retos que se les presentaron en forma lúdica.
- Mostraron interés por los cuentos policiacos leídos en clase, pero lo más importante, se generó en ellos la curiosidad por leer otro tipo de textos.
- Realizaron ejercicios de escritura creativa, con resultados alentadores.

Las conclusiones anteriores dan muestra de los alcances de la propuesta de intervención que se aplicó con los alumnos de secundaria. Por lo tanto, reafirmamos nuestra convicción de que en la medida en que los docentes mismos desarrollen el gusto y el placer de la lectura, y se aventuren a proponer diferentes y novedosas estrategias didácticas para fomentarlos, la situación desalentadora de la educación en México podrá mejorar sustantivamente.

Referencias

Argüelles, J. (2006). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.

Red Nacional de Bibliotecas Públicas. *Dirección General del Bibliotecas Públicas*. 2012. <http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=6>. Consultado el 28 de marzo de 2012.

SEP (2006). *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Español. Antología*. México: Secretaría de Educación Pública.

La comprensión lectora en adolescentes de secundaria

Saray Bibiano Vázquez

Erika Vázquez Martínez

Jorge Ramírez Condado

Escuela Normal Superior de México

Introducción

Son diversos los factores que suelen influir para que los hábitos de lectura no se desarrollen en forma satisfactoria en los alumnos que cursan la escuela secundaria. La televisión es un distractor que ocupa gran parte del tiempo de nuestros jóvenes. Desde mi punto de vista éste es uno de los retos que tenemos que vencer como profesores, puesto que la información que en ella se divulga muchas veces es totalmente inadecuada para una buena educación y solamente distrae a los estudiantes de sus labores académicas. Además, en la actualidad, la televisión es considerada como una “niñera”, ya que cuando no se cuenta con la presencia de los padres porque ambos tienen que trabajar, los hijos recurren a ella con frecuencia como una forma de entretenimiento, absorbiendo parte del tiempo que debieran dedicar al estudio y a la lectura.

Morduchwicz (2008, p. 32) dice respecto a este medio de comunicación lo siguiente: “La televisión introduce un profundo *des-orden cultural* en la familia y la escuela” Esto es verdad, esa pequeña pantalla expone ante los ojos de los jóvenes temas y comportamientos que los adultos se esfuerzan por ocultar. Por ejemplo, cuando un niño tiene un acercamiento con los libros trata de buscar aquellos que tengan temáticas de niño; en cambio, cuando tiene acercamientos con la televisión, suele buscar programas para adultos.

Un pretexto que utilizan los alumnos para no leer es la falta de tiempo libre debido a las diversas actividades que les dejan los distintos profesores en la escuela secundaria. Según ellos, no pueden dedicar el tiempo deseado a las obras de sus gustos porque se sienten presionados por tantas actividades escolares, pero en realidad su tiempo lo destinan a otras actividades.

Otro factor que influye para que los alumnos adolezcan de una buena comprensión de los textos que leen es que, al realizar la lectura, regularmente no se plantean un fin concreto para obtener la información deseada ni le encuentran un sentido utilitario.

Por otra parte, una de las problemáticas que enfrentamos los profesores cuando llevamos a cabo la enseñanza, es que los alumnos presentan dificultades al momento de adquirir el aprendizaje, esto se debe a distintos factores; el más común es que no saben cómo realizar la comprensión de lo que se les ha enseñado, como menciona Carlos Sánchez (2004, p. 24) “Las dificultades de la comprensión lectora atrasan y obstaculizan no sólo el proceso de aprendizaje sino la construcción de referentes para interpretar la realidad”. Para que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades de comprensión es necesario que la enseñanza se oriente a favorecer el aprendizaje de forma significativa.

Como lo mencioné anteriormente, la lectura es inherente a la labor educativa y actualmente a la mayoría de los jóvenes no les gusta leer, y para poder lograr un nivel suficiente de comprensión se necesita dominar o tener conocimientos de los mecanismos básicos de la lectura.

Es importante resaltar que para formar parte de una sociedad culta, cada una de las familias debe fomentar la lectura y qué mejor que aprovechar la infancia para inculcar esta tarea y posteriormente reforzar la labor de los profesores dentro del aula.

Un obstáculo más para un buen aprendizaje en los alumnos de secundaria es la deficiencia que tienen en cuanto a la comprensión lectora. Ésta se entiende como la capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite mediante un texto leído (Llopis y Gant, 2008, p.

56) y es uno de los ejes del aprendizaje en todas las asignaturas, que si no se desarrolla y estimula, los resultados serían insatisfactorios porque los índices de reprobación pueden aumentar en todas las materias.

En torno a lo anterior, Palacios (1995, p. 23) comenta que muchos de los problemas de reprobación en nivel secundaria no se deben forzosamente a que no se enseñe bien en Español, se debe a que los niños después de la primaria abordan textos que no comprenden porque no tienen una habilidad lectora comprensiva. Naturalmente que esto los lleva a fracasar tanto en matemáticas (porque no entienden qué es lo que están pidiendo en los problemas) como en Historia y en Geografía: el niño intenta entender al pie de la letra lo que dicen los libros, no sabe resumir, no sabe articular ni guardar en su mente la esencia de lo que está estudiando.

Cuando realizamos o escuchamos la lectura de algún texto, inmediatamente en nuestro cerebro se efectúan distintos procesos cognitivos para lograr su comprensión. Durante los años setenta del siglo pasado se desarrollaron diversos modelos que explican la representación textual en la memoria de los sujetos. Existen diversos autores que proponen modelos para explicar cómo se deben llevar a cabo estos procesos. El modelo teórico que consideré más adecuado para abordar este tema fue el de Kintsch y Van Dijk.

Según el modelo antes mencionado, el lector está en retroalimentación con distintas unidades del texto, éstas van desde las palabras hasta el texto en general; además, no sólo utiliza el texto como una fuente única de información, sino que también contempla el contexto y los esquemas previos del conocimiento del mundo que el lector almacena en su memoria.

El modelo plantea que la comprensión de un texto bien leído y bien escuchado tiene lugar a través de las interacciones de los procesos abajo-arriba (partir de los estímulos físicos hacia los esquemas mentales) y de los procesos arriba-abajo (hacer predicciones desde el conocimiento del mundo hacia las señales físicas del texto). Desde que las palabras son percibidas se tratan

como formas abstractas, posteriormente son organizadas en frases y oraciones con base en la gramática psicológica (forma en la que organizamos y estructuramos frases y oraciones para que sigan el mismo proceso mental que se utiliza al escuchar), después de un análisis semántico se extrae el significado de un texto, este es representado a través de una lista de proposiciones (significado de una oración aislada) que se denomina *microestructuras* que al organizarse forman la estructura global del texto conocida como *superestructura* (Vieiro, 1997, p. 16).

Estos autores explican que para el funcionamiento del sistema es necesaria la intervención del procesador perceptual, el procesador lingüístico, el sistema de memoria y el sistema de control.

El procesador perceptual reconoce y procesa las señales que envían los sentidos, recibe estímulos físicos compuestos por trazos percibidos visualmente o sonidos percibidos auditivamente y procesa la información para que el procesador lingüístico decodifique los signos con base en parámetros gramaticales para asignarles un significado, de esta forma construye una representación mental para que sea procesada por el sistema de memoria y el sistema de control.

El sistema de memoria procesa y almacena la información que ingresó a través de los sentidos; se distinguen dos tipos de memoria: Memoria a corto plazo (MCP) y a Memoria a largo plazo (MLP). La primera es un procesador central que cumple dos funciones: procesar la información de manera estratégica y almacenarla transitoriamente, su capacidad es limitada, por eso almacena la información sólo por un breve periodo tiempo; también necesita utilizar la información general de conocimientos del mundo archivada en la MLP.

Mientras tanto, la MLP no tiene límites estrechos y en ella existen tres estadios que almacenan información de distinta forma: una parte semántica conceptual, una parte procedimental y una parte episódica. La primera archiva nuestro conocimiento del mundo, la segunda, los esquemas de acción aprendidos y mecanizados sobre cómo conseguir un resultado; finalmente, la tercera

contiene información de situaciones concretas, vividas o conocidas y organizadas en esquemas situacionales, guiones o escenarios.

El sistema de control es el encargado de dirigir el proceso estratégico de manera eficaz, por lo tanto conecta la información relevante con los esquemas de conocimiento general del mundo y los guiones, planes, metas, etc.; asimismo controla la reducción de la información de la MCP, dirige el proceso inferencial y controla la representación mental del texto.

Visto el mecanismo que efectúa el sistema cognitivo, veremos cómo se lleva a cabo la comprensión lectora desde el modelo de Kintsch y Van Dijk. El primer paso en el proceso lector es el reconocimiento de las palabras, esto implica una identificación y un análisis. En el lenguaje escrito la primera operación que hacemos al leer es extraer los signos gráficos o fonológicos para poder identificarlos. Se ha encontrado que la forma global de la palabra es suficiente para su identificación.

El reconocimiento de palabras está basado en la identificación preliminar de las letras. Pilar Vieiro considera que hay dos formas de reconocimiento de las palabras: procesar las letras serialmente de izquierda a derecha y procesarlas en paralelo, es decir, tomar todas las letras de la palabra al mismo tiempo (1997, p. 17).

En este punto, el contexto juega un papel muy importante tanto en la frase como en el texto, tanto el reconocimiento de las palabras como el acceso al significado están controlados por *macroestructuras* de alto nivel. El contexto desencadena la puesta en marcha de los procesos encargados de asignar significado a las palabras o frases para que puedan eliminarse las ambigüedades que surjan.

Es importante mencionar que en las *superestructuras* de comprensión lectora la Memoria Operativa (MO) juega un papel muy importante, ya que en ella se encuentra lo que está siendo procesado para establecer coherencia con los conocimientos previos. La interacción entre los procesos

implicados en la comprensión demanda procesos cognitivos, que en el caso de los sujetos con menor capacidad o eficiencia, no están disponibles, por lo que se verán obligados a un procedimiento más modular que los sujetos con mayor eficiencia en la memoria operativa.

Ahora explicaré el procedimiento léxico. Después de que las letras de la palabra son identificadas se les asigna un significado, para esto se compara la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para localizar con cuál se corresponde. En el léxico mental sólo se encuentran las representaciones de las palabras, no su significado. Para llegar al significado es necesario acudir al sistema semántico a través de la ruta léxica, la cual sólo funciona con las palabras que el sujeto conoce visualmente y que están en su vocabulario visual y no funciona con las palabras desconocidas. Con el análisis semántico se establecen las relaciones de significado.

Existe otro proceso que tiene efectos indirectos en la comprensión, me refiero al procesamiento sintáctico, a través de éste se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración. La velocidad de la lectura y el recuerdo dependen de la estructura proposicional de las oraciones.

Cuando las personas entienden algo, lo hacen en función de sus representaciones mentales y de sus experiencias previas. El entendimiento no sólo asume interpretación de datos externos sino también internos en el que el contexto sociocultural es determinante, ya que el significado de las palabras actúa según el contexto social y cultural del individuo lector.

Cuando los lectores avanzan a través de un texto organizado reduciendo la *microestructura* a *macroestructura*, se necesitan de las *macrorreglas*, estas establecen qué elementos son relevantes y cuáles no. Con su aplicación se reduce el número de proposiciones, se organiza la información relevante y se incorporan nuevas proposiciones. Las *macrorreglas* se aplican bajo control de las

superestructuras esquemáticas que representan conocimientos previos y están restringidas con los propósitos del lector.

Otro elemento crucial que influye en la comprensión lectora es el conocimiento que tenemos sobre el mundo. En este conocimiento tienen lugar los esquemas, que de acuerdo con Milagros Gárate (1996, p. 14) son los conocimientos que poseemos del mundo, almacenados y organizados en la memoria. Los esquemas guían los procesos de comprensión y memorización ya que organizan la experiencia y también funcionan como resúmenes que reducen el contenido a lo esencial.

Este conocimiento se obtiene a través de nuestras experiencias y podemos encontrarlo en historias, marcos o guiones. Las historias son expresiones literarias que nosotros escuchamos o leemos, los guiones son cada uno de los eventos que a diario podemos vivir y los marcos representan lugares. El conocimiento del mundo es tan importante hasta para comprender una simple frase.

Para que la información analizada pueda ser procesada en la MCP y pueda ser almacenada en la MLP es necesario que el lector construya un esquema con la información del texto, para esto es conveniente utilizar algunas estrategias que faciliten la comprensión. Las estrategias léxicas ayudan a identificar el significado de cada palabra y las estrategias proposicionales ayudan a identificar la función de las palabras en la oración. Las estrategias microestructurales sirven para *establecer la coherencia en cada párrafo y en el texto completo*. Las estrategias macroestructurales resumen la información y permiten distinguir las ideas principales. Finalmente, las estrategias superestructurales son usadas por el lector para reconocer la organización global del texto.

Pilar Vieirio (1997) admite que el último paso en el proceso de comprensión lectora tiene que ver con las tareas de producción, ya sean orales o escritas, es decir, plasmar lo que resultó del complejo proceso de comprensión lectora.

Como nos dimos cuenta, el proceso de lectura y por ende el de comprensión no es tan sencillo, se necesitan diversos factores y sobre todo una lectura constante. Con lo anterior se descarta la creencia de que leer es sólo agregarle sonidos a las letras y que la comprensión es sólo minimizar un texto; además, queda claro que estos procesos no sólo son externos sino también internos.

Debemos leer para lograr algún fin, con esto se deduce que la interpretación que le dan los lectores a diferentes textos depende en gran parte de los objetivos planteados o que se persiguen, por ejemplo, si a dos alumnos le doy la misma lectura pero con finalidades diferentes, cada uno interpretará la información de acuerdo con sus intereses.

Una mala lectura puede originar que la esencia del texto pierda sentido. Por ejemplo, cuando los alumnos no leen oraciones completas fragmentan el sentido que éstas tienen y no logran entender lo que el texto completo quiere comunicar. Una manera para que los alumnos mejoren este aspecto es practicando frecuentemente la lectura y para esto es necesario que los motivemos, que les ayudemos a encontrar un fin y que les recomendemos lecturas de acuerdo a sus gustos para que se interesen. Como dijo el escritor Jorge Luis Borges: "Hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria".

Si a lo anterior le sumamos que los estudiantes de secundaria tienen un vocabulario reducido y que no se interesan por indagar el significado de aquellas palabras que no conocen, diríamos que por esto la comprensión lectora a nivel secundaria sigue siendo un problema.

Si entendemos la comprensión lectora como la capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite a través de algún texto leído, entonces tenemos que la comprensión lectora no sólo es necesaria en la asignatura de Español, sino en todas las asignaturas. Por esta razón, es de suma importancia que se estimule. Se considera que el espacio más adecuado para desarrollar la comprensión lectora es precisamente durante las horas designadas para

Español. Es importante hacer una pausa para pensar si la comprensión lectora también es de gran importancia para todas las asignaturas, ¿por qué no se abren espacios específicos en cada una de ellas para fomentarla? Considero que si esta tarea se realiza como lo acabo de proponer, habrá mejores resultados en la Educación.

El Programa de Español 2011 para primaria y secundaria, está estructurado a partir del uso de las prácticas sociales del lenguaje. Éstas son pautas, modos de interacción o acciones que permiten que el estudio del Español se convierta en un estudio significativo, en donde se producen y/o interpretan textos orales y escritos con una finalidad comunicativa en una situación sociocultural particular que tiene repercusiones fuera del aula. Como podemos leer, para un estudio significativo se requiere de la interpretación de textos y para que haya interpretación, es necesaria la comprensión.

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura, por tal motivo, el Programa de Estudios 2009 de sexto grado de primaria involucra a la comprensión lectora dentro de las competencias lingüísticas (habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar con todos los contextos sociales y culturales) y estas giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios.

Los Programas 2006 y 2011 de educación secundaria incorporan en sus objetivos la importancia de la comprensión lectora; consideran que los alumnos deben ser capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse por diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. Pese a que los dos incorporan la comprensión, el primero no sugiere estrategias concretas al profesor, sólo da por hecho de que, cómo está dentro de las prácticas sociales del lenguaje, se deben trabajar; mientras que el segundo, dedica un apartado específico para sugerir diversas estrategias de comprensión lectora.

Con todo lo mencionado, es importante reflexionar que no basta con que los Planes y Programas involucren la comprensión lectora, lo importante es cómo el profesor las llevó a cabo, la importancia que les da y los criterios que toma en cuenta para evaluar su efectividad.

Sabemos que la lectura es un proceso constante y propio de las actividades escolares cotidianas, aunque en pocas ocasiones se pone énfasis en ponderar lo que implica realmente la comprensión lectora. La lectura se concibe como un conjunto de letras, como una actividad que consiste en pronunciar palabras. Saber leer y escribir se asume como una serie de actividades fáciles de realizar, pero no nos damos cuenta que requiere de un desarrollo cognitivo que va más allá de reproducir letras y sonidos.

Propuesta de intervención

En un grupo de primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 204 “Hermilo Novelo Torres” fue donde se aplicó la propuesta didáctica sobre estrategias que favorecen la comprensión lectora.

Antes de abordar en este punto las estrategias de comprensión lectora como tales, es importante definir qué es una estrategia. Existen diversas definiciones, por ejemplo, Lilibana Cubo de Severino señala que las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que en determinados momentos llegan a interactuar entre sí. Además se asocian con el logro de un objetivo de forma rápida (2008, p. 24).

Por su parte, Valls (citado en Solé, 2000, p. 59) comenta que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque un tanto arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. En este mismo apartado Solé da su definición de estrategias de comprensión y dice que son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planifica-

ción de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y su posible cambio.

Las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee son de gran importancia, pues son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto (Solé, 2000, p. 61). Frecuentemente, cuando somos lectores principiantes, no nos damos cuenta que realizamos la comprensión, por muy mínima que sea, inconscientemente. Lo importante aquí no es qué tantas estrategias posee un individuo, sino cómo las utiliza.

Se presenta, como ejemplo, una estrategia de las que se utilizaron a lo largo del ciclo escolar 2014-2105 para favorecer la comprensión lectora en adolescentes de secundaria.

¡Una red para atrapar ideas!

Propósito

Que los alumnos generen imágenes mentales a través de un texto narrativo.

Recursos

- Fotocopia del texto “De cómo el Roñas y su mamá salvaron el mundo” de Héctor Chavarría.
- Cuaderno de trabajo.
- Bolígrafos.
- Lápices de colores.

Metodología

1. Repartir la fotocopia del texto.

2. Lectura en silencio e individual del texto “De cómo el Roñas y su mamá salvaron el mundo” de Héctor Chavarría.
3. Posteriormente se anotarán las siguientes preguntas, las cuales activarán algunos conocimientos previos de alumnos: ¿Alguno de ustedes ha visitado Tepito? ¿A qué han ido? ¿Qué encuentran en Tepito?
4. Se indicará a los alumnos que comiencen con la lectura del texto.
5. Al finalizar la lectura, en plenaria, se comentarán qué les pareció el texto.
6. Recordarle a los alumnos qué es un mapa mental y ejemplificar sus características.
7. Explicar que deben realizar un mapa mental del texto leído.
8. Repartir la fotocopia de la rúbrica con la que se evaluará el mapa mental.

“De cómo el Roñas y su mamá salvaron el mundo” de Héctor Chavarría.



Evaluación

Se llevará a cabo a través de la siguiente rúbrica.

¡Una red para atrapar ideas!

Nombre de la profesora: **Saray Bibiano Vázquez**

Nombre del estudiante: _____

CATEGORÍA	EXCELENTE	MUY BIEN	SUFICIENTE	DEFICIENTE
Título	El título claramente refleja el propósito/contenido del mapa, está identificado claramente como el título (por ejemplo, letras grandes, subrayado, etc.), y está impreso al principio de la página.	El título claramente refleja el propósito/contenido del mapa y está impreso al principio de la página.	El título claramente refleja el propósito/contenido del mapa, pero no está localizado al principio de la página.	El propósito/contenido del mapa no concuerda con el título.
Selección del color	El estudiante siempre usa el color apropiado para los aspectos específicos (por ejemplo, azul para el agua,	El estudiante usualmente usa el color apropiado para los aspectos específicos (por ejemplo,	El estudiante algunas veces usa el color apropiado para los aspectos específicos (por ejemplo, azul para	No usa el color apropiadamente.

	negro para las etiquetas, etc.) en el mapa.	azul para el agua, negro para las etiquetas, etc.).	el agua, negro para las etiquetas, etc.).	
Creatividad	El alumno muestra su creatividad siempre al realizar sus imágenes y en la forma en cómo presenta la información.	El alumnos muestra su creatividad casi siempre al realizar sus imágenes y en la forma en cómo presenta la información	El alumnos es muestra su creatividad pocas veces al realizar sus imágenes y en la forma en cómo presenta la información	El alumnos no muestra su creatividad al realizar sus imágenes y en la forma en cómo presenta la información
Personajes	El alumno identifica claramente los personajes, así como las acciones que desarrollan cada uno de ellos.	El alumno identifica los personajes, así como las acciones que desarrollan cada uno de ellos.	El alumno identifica personajes, pero no identifica las acciones que desarrollan cada uno de ellos.	El alumno no identifica los personajes ni las acciones que desarrollan cada uno de ellos.
Sucesos importantes	El alumno plasma gran parte de los sucesos más relevantes de la historia leída.	El alumno plasma algunos de los sucesos más relevantes de la historia leída.	El alumno plasma parte de los sucesos relevantes, así como otros que no lo son.	El alumno plasma sucesos más que no tienen mucha relevancia en la historia leída.

Docencia reflexiva

- Reflexión antes de la acción: Elegí esta actividad con la finalidad de que los alumnos ordenen las imágenes mentales que generan al realizar la lectura de un texto narrativo. El texto que seleccioné me pareció interesante pues está dentro del contexto actual de los alumnos.
- Reflexión durante la acción: Cuando inicié con las preguntas para activar conocimientos previos me percaté de casi todos mis alumnos conocen la zona de Tepito, respondían favorable-

mente. Durante la lectura del texto los alumnos sonreían, les parecían graciosas algunas acciones, mostraron interés en el resto del texto. Planifiqué las actividades para dos sesiones, pero cuando los alumnos iniciaron su mapa mental me di cuenta que para que les quedara bien necesitaban más tiempo, esto por las imágenes que hacían, así que la actividad la extendía a dos sesiones más, lo cual dio tiempo para que algunos alumnos mostraran sus trabajos.

- Reflexión después de la acción: los alumnos mostraron interés en la lectura, al final comentaron que le gustó mucho. Lo que favoreció a que se desarrollara la actividad fue el dar instrucciones claras y precisas conforme se desarrollaba, si quise que ellos se acercaran a la lectura con el propósito de comprenderla, tuve que apoyarlos y explicarles cada paso para que entendieran la actividad. La estrategia cumplió con los fines para la que fue elaborada, los alumnos no tenían conocimiento de esta estrategia como medio para lograr una mejor comprensión lectora. Lo que se necesita para que la aprehendan es que la sigan trabajando con los demás textos que les presentaré.

Conclusiones

Cuando asignamos un texto a los alumnos muchas veces no logramos los niveles idóneos de comprensión, en algunos casos, debido a que los alumnos no han desarrollado las competencias lecturas de manera adecuada, ya sea por desinterés o porque no le encuentran una finalidad utilitaria. Por lo anterior, resulta indispensable un acompañamiento puntual, pertinente y continuo por parte del docente para consolidar la comprensión lectora y así lograr el dominio de las competencias para la vida enunciadas en el Plan de Estudios en Educación Secundaria 2011.

Por último, debemos enfatizar la importancia de fomentar la imaginación en los adolescentes a través de los textos literarios, labor que solamente recae en el docente. Además de cumplir con el perfil de egreso de la educación secundaria que indica el desarrollo de la libertad creativa, el

acercamiento y el desarrollo a diversas manifestaciones estéticas, que en última instancia reditarán en ciudadanos democráticos, reflexivos y críticos.

Referencias

Díaz Barriga, F., *et al.* (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Llopis, C. y Gant, M. D. (1998). *Comentario de textos históricos*. Madrid: Narcea.

Palacios de Pizani, A., *et al.* (1995). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Argentina: Aique.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Graó.

Vieiro Iglesias, P., *et al.* (1997). *Procesos de adquisición y producción de lectoescritura*. Madrid: Visor.

Las estrategias para el fomento a la lectura utilizadas por los docentes de educación secundaria en los valles centrales de Oaxaca

Jessica Andrea Herrera Martínez

Centro Universitario Casandoo

El desarrollo conceptual de la lectura como base para entender su importancia en la vida de los jóvenes

Sin duda alguna la lectura es un tema importante en la sociedad, si bien es cierto, día a día, en diversos lugares, se relacionan una gran cantidad de reflexiones acerca de ella, no hace falta ser muy observador para darse cuenta que es común encontrar distintos anuncios en la calle, donde te sugieren leer, y te hablan de dicho tema, y por lo general está dirigido a un grupo joven, sin embargo, ¿Será que dichos proyectos persuadan al camino de la lectura? ¿Realmente como jóvenes entendemos sus grandes beneficios? ¿Y en las aulas se fomenta la lectura? para comprender la importancia que tiene la lectura en la vida de los jóvenes es importante comenzar por su definición, para Leyva, Messeguer, y García, (2012) “la lectura es una vía por excelencia, que contribuye al perfeccionamiento del proceso de la comunicación y constituye una valiosa fuente para acceder a la información, al disfrute, al placer, como una de las formas más sanas de recreación” (p. 9).

Para Gómez (2008) la lectura se conceptualiza como

Un acto para pensar, porque es un proceso activo, cotidiano y permanente,...La lectura es, ante todo, construcción de significados, porque implica asentir, disentir, interpelar, aceptar, complementar y tomar posición ante los hechos, es decir, construir interpretaciones múltiples y poner en ejecución distintas formas de pensamiento (p. 1020).

Para Zygmunt (2005), la lectura es aquello que “consiste en la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (en Martos y Rösing, 2009, p. 81). Continuando con esta serie de definiciones, para la autora Aguirre

La lectura es más que una simple actividad de decodificación, si se la entiende no como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unirlas, pensar qué dicen, sino como un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer (2000, p. 148).

Mientras para Montesinos, es importante destacar la función y contribución de la lectura cuando menciona que “Contribuye al enriquecimiento personal al descubrir conocimientos y conductas reflejadas en la vida de los personajes, de ahí la importancia de la mimesis en la posible identificación entre el lector adolescente y los personajes” (2006, p. 11). Como lo mencionan los autores, la lectura es muy importante porque implica un acto que nos lleva a reflexionar, a pensar, a discernir. Es en su esplendor, un acto que favorece nuestro entendimiento, llevándonos a conseguir nuestro propio criterio, a comprender distintos temas desde una perspectiva distinta.

Para Carrillo (2010) “la lectura es la base de todo conocimiento. Su importancia es fundamental para que el hombre adquiera conocimientos y competencias y que le permitan desenvolverse en la sociedad” (p. 4). Mientras que desde la perspectiva de Rivera (2012)

Leer se trata de descifrar lo que dice el autor, se conoce, se aprende, se analiza, se comprende, se imagina lo desconocido, se sueña, se viaja a través del tiempo y la distancia, se traslada a una aventura de ciencia-ficción, de acción y de terror. Al leer emergen los sentimientos del lector, dependiendo de la lectura y del estado de ánimo de la persona (p.p. 48-49).

Desde la opinión de estos autores, es necesario comprender el nivel de importancia que merece la lectura en la sociedad, en el ser humano. Como conclusión la lectura es un acto cuyos beneficios resultan innumerables, y una actividad que desde su propia definición implica comprensión e interés pues como se observó cada autor la define de forma distinta, ahora, ya conociendo una parte de sus bienes será necesario entender a qué se refiere su fomento.

El fomento a la lectura: un recorrido hacia su conceptualización

Es importante buscar alternativas en los jóvenes para, impulsarlos en el placer de la lectura, existen múltiples definiciones acerca de la animación o fomento a la lectura por ejemplo la Fundación CNSE hace referencia que “las actividades de fomento o animación a la lectura son cualquier iniciativa dirigida a despertar interés y acercamiento a la lectura. Su objetivo es que las personas no lectoras o poco lectoras descubran el placer de leer” (2006, p. 36).

Tomando en cuenta que la “lectura es un proceso básicamente individual, el hecho de que un entorno lector favorezca más o menos la eficacia depende de si facilita la actuación de los facto-

res personales que posibilitan la comprensión del texto” (Alonso, 2005, p. 64), ante esto desde la perspectiva de Martos y Rösing, (2009), refieren que

El fomento de la lectura se contempla como una tarea distinta de la formación de la habilidad de leer que comienza en la familia y en la escuela, y que necesita de personas y lugares que hagan posible el acercamiento a los libros y el autor (2009, p. 81).

Para Ramírez el fomento a la lectura es una acción de vital importancia, el hace énfasis en lo siguiente

El fomento de la lectura es una labor donde se pretende que esta actividad se integre a la vida de las personas como parte de su cultura; que sea construida como una actividad grata, atractiva e interesante y que en la medida de la concepción que tengan de ella, los nuevos lectores la adquieran y empleen en un sin fin de formas, explotando así los múltiples recursos y posibilidades que esta actividad les brinda (2008, p. 36).

Como se puede observar el fomento a la lectura es de vital importancia para la cultura de una sociedad, también la lectura forma parte de la educación dada en las aulas, cabe mencionar que dentro de este ámbito la lectura más que una obligación en la educación o en la enseñanza, sea una base en ambas (García 2002).

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela debe practicar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados (Montesinos, 2006, p.11).

El fomento a la lectura resulta de suma importancia ya que como menciona Vargas (2001), “mientras menos se lee, menos se desarrollan las destrezas cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar la lectura” (p. 24). Mientras exista el fomento a la lectura más se desarrollarán las destrezas cognitivas y más se motivará a los alumnos a encausarlos en el mundo de la lectura ya no por obligación sino por gusto e interés propio.

Sin duda alguna el fomento a la lectura en la educación será beneficioso desde distintas perspectivas, desde el alumno, el docente, la sociedad en conjunto, ya que un ser humano cuya base es la lectura, será un ser humano con valores, con sensibilidad, con potencial, con desarrollo, en fin, será un ser humano completo.

La importancia del fomento a la lectura en el aula

Jean Piaget aludía que “el objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron” con esta frase es recalable la importancia de la función docente, y la enorme carga de responsabilidad que lleva el ejercer dicha labor; recordando lo que anteriormente se citaba sobre la lectura que es aquella que abre nuestras mentes, nos lleva a reflexionar, a pensar a crear, a cambiar, podremos relacionar que como docentes cumpliríamos el principal objetivo de la educación solo con aplicar el fomento a la lectura. Como docente es importante entender este compromiso por cumplir el principal objetivo de la educación, y cumplir con la sociedad como docentes; Vargas (2001) hace referencia a ello apuntando que:

El maestro deber ser el primer promotor de la lectura en el aula y debe estar al tanto de los antiguos y recientes aportes de las distintas disciplinas que han investigado acerca de los procesos de comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos (p. 24).

Si bien en el que hacer educativo el docente es el principal promotor de la lectura, el desempeñar dicha actividad con lleva ciertas características como lo menciona Ramírez (2008) cuando menciona que

El trabajo de los formadores de lectores y los promotores de la lectura, es introducir esta actividad de la manera más atractiva posible, pues de esta manera la lectura se convertirá en una actividad significativa e importante en el desarrollo y seguramente seguirán practicándola por mucho tiempo, a lo largo de la vida (p. 36).

Para Rivera (2012) es importante que sea el docente quien cuente con un conocimiento exacto sobre las estrategias pues menciona

Se tiene que trabajar mucho con estrategias y modalidades de lectura con los niños de educación básica para fomentar a temprana edad el hábito lector. Pero para realizar dichas actividades los profesores primero tienen que conocerlas y apropiarse de ellas para luego poder aplicarlas dentro del aula (p. 118).

El docente, en primera instancia, lleva una gran responsabilidad pues el formar lectores implica una serie de características humanas, conlleva al nuevo lector una agilidad intelectual donde sus conocimientos son aumentados, también la lectura nos lleva a entender ideas y aclarar dudas, en fin numerar las ventajas de la lectura resulta alucinante, por ello el docente, en primera instancia necesita ser un buen promotor de la lectura, pues con ello formara seres humanos con diversidad de cualidades. Es el profesional de la educación quien debe estar capacitado para cumplir dicha función, para tener las suficientes estrategias para cumplir y llenar un rol básico y certero en el futuro de nuevos seres humanos.

Un recorrido conceptual hacia las estrategias de fomento a la lectura

Ahora que se observa la importancia del fomento de la lectura y la responsabilidad del docente acerca de este tema, resulta de mayor interés comprender lo que respecta el tema sobre las estrategias del fomento a la lectura.

Se comenzará por definir la palabra estrategia, desde la perspectiva de distintos autores. Para Valls (en Peña, 2000, p. 69) "las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar".

Para Peña en el 2000 las estrategias son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar (evaluar) la información relevante que necesitamos obtener, bien para utilizarla de inmediato o bien para que nos sirva de fundamento en la adquisición de nueva información

Gómez en el 2008, hace un enfoque más educativo y menciona que la estrategia como tal constituye

Una proposición para actuar de acuerdo con las circunstancias del momento, y de la ampliación y revisión constante de ese conocimiento deriva su éxito...se considera como una directriz a partir de la cual se pueden generar cambios y adecuaciones durante el proceso mismo de su operación. Es un análisis y un propósito de futuro, donde se integra lo educativo y lo didáctico a través de la práctica del docente (p. 1024).

Este autor hace especial hincapié en la importancia de la concepción de estrategia pues se entiende que ésta es una propuesta más emprendedora, creativa y con miras a una posterioridad. Es encontrar una solución con características remarcadas para darle solución a un problema.

Ahora es importante fijar la atención en la definición sobre las estrategias de fomento a la lectura, para la CONACULTA (2002)

son el conjunto de acciones organizadas tendientes a propiciar el acceso y acercamiento de los usuarios de la biblioteca y de la comunidad en general a los libros y otros materiales que integran la biblioteca, y al uso de otras fuentes de información y de los servicios bibliotecarios que en ella se ofrecen (p. 7).

Como se puede observar, las estrategias de fomento a la lectura son un conjunto de quehaceres, que tienen cierto orden y que van a ayudar a tener un fomento a la lectura.

Los beneficios del uso de las estrategias de fomento a la lectura se ven reflejados en lo que menciona la SEP (2011) al hacer hincapié en los puntos favorecidos respecto a las habilidades reflexivas de comprensión lectora y como también anima las actitudes propicias hacia la lectura (p.15).

Es importante resaltar que desde la perspectiva de diferentes autores existen diversas estrategias para el fomento a la lectura. En México con apoyo del Fondo mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Colima (febrero 2006 - abril 2007), Antonio Gómez realizó la investigación denominada *Leer bien y mejor para saber más. Estrategias y acciones en la institución educativa para elevar el nivel de lectura de los niños y jóvenes de educación básica de tres municipios del estado de Colima*. Para esta investigación en cada uno de los municipios se llevaron a cabo varias actividades como una encuesta a niños y jóvenes sobre temas y preferencias lectoras; la propuesta de un plan para fomentar la lectura y una revisión de las políticas educativas en materia de lectura puestas en práctica en el Estado de Colima. Teniendo como objetivo las estrategias y acciones en la institución educativa para elevar el nivel de lectura de los niños y jóvenes de educación básica de tres municipios del Estado de Colima.

Al realizar el estudio se concluyó que se debe motivar una nueva valoración de los libros y estimular a los niños y jóvenes para que, a través de las estrategias y distintas sugerencias, desarrollen su creatividad y puedan seleccionar sus propios materiales de lectura, tanto para su formación académica como para su entretenimiento. En el 2002, el CONACULTA, propone diferentes actividades básicas, dirigidas al fomento a la lectura. Dentro de las llamadas "Actividades Básicas" la CONACULTA menciona las siguientes actividades "Círculo de lectura", "La hora del cuento", "Cuento congelado", "Cuento con sombras chinescas", "Cuento con sonidos", "Tertulia", "Teatro en atril", "Adivina, adivinador", "Buscatítulos", "Cuento desordenado", "El juego de las letras", "Lectura cubista", "Pregúntale al poema", y "Re... cuento". Como se puede observar son múltiples las estrategias que se han desarrollado para el fomento de la lectura, sin embargo es necesario verificar si estas estrategias son utilizadas en niveles educativos que van más allá de la educación primaria.

Método

Se aplicó un cuestionario diseñado con las estrategias sugeridas por los autores, tomando en cuenta las más pertinentes, a 15 docentes de español para determinar con qué frecuencia utilizan las estrategias para el fomento de la lectura en el nivel secundaria. En la Tabla 1 se muestra de manera específica, el porcentaje final de la categoría *Actividades para el fomento a la lectura guiadas por el docente* en relación a lo contestado por los docentes de español del nivel secundaria, siendo finalmente el 51.1% de frecuencia en el uso de las estrategias para el fomento a la lectura, se puede observar que este porcentaje representa una opinión un tanto alarmante teniendo en cuenta la importancia e impacto de la lectura en los jóvenes.

Tabla 1. Actividades para el fomento a la lectura guiadas por el docente.

I.- Actividades guiadas por el docente	%
1.- Con qué frecuencia les pido a mis alumnos que investiguen datos del autor de cierta novela.	78

2.- Con qué frecuencia cuando leo un cuento realizo las siguientes actividades paralelas: lectura, lectura en voz alta, adaptación de una historia, narrativa, entre otras, las cuales son habilidades que el profesor debe lograr.	73
3.- Con qué frecuencia les pido a mis alumnos que hagan un diccionario particular en donde cada uno anote las palabras que no conoce	71
4.- Con qué frecuencia les pido a mis alumnos que realicen distintas actividades como: leer, escribir, dibujar, con la intención principal de la manufactura de un libro.	71
5.- Con qué frecuencia leo un cuento o libro en voz alta y pido a los participantes que ambienten la lectura con sonidos propios de la historia.	64
6.- Con qué frecuencia invito a los padres de familia a que lean algún material en la clase de sus hijos.	49
7.- Con qué frecuencia motivo a mis alumnos para que le escriban una carta a algún autor de un libro u obra.	40
8.- Con qué frecuencia involucro a los abuelos, para que lean o cuenten algún relato a los alumnos.	39
9.- Con qué frecuencia invito a personalidades (artistas, deportistas, políticos, etc.) para que visiten las escuelas y se pongan a leer con los jóvenes.	14
10.- Con qué frecuencia invito a maestros de universidades, filósofos, sociólogos, para que les den una plática a los alumnos, y esto los motive en cuanto a su lectura.	12
Promedio categoría	51.1

En la Tabla 2 se muestra de manera específica, el porcentaje final de la categoría *Actividades colectivas para el fomento a la lectura* en relación a lo contestado por los docentes de español del nivel secundaria, siendo finalmente el 59.6% de frecuencia en el uso de las estrategias para el fomento a la lectura, se puede observar que este porcentaje representa una opinión un tanto más alentadora en comparación con la tabla anterior.

Tabla 2. Actividades colectivas para el fomento a la lectura

II.- Actividades colectivas	%
1. Con qué frecuencia procuro que mis alumnos tengan libros cerca, para que tengan de dónde elegir.	76
2.- Con qué frecuencia realizo de manera colectiva la lectura de un libro, y así avancen en él de manera rápida.	76
3.- Con qué frecuencia realizo un círculo de lectura fundamentado en una charla, donde se promueva la participación del grupo en torno a un tema.	74
4.- Con qué frecuencia fomento la lectura en parejas, para que se apoyen y traba-	71

jen juntos.

5.- Con qué frecuencia organizo un club de lectores, en donde se establezca un espacio de reunión y de comunicación entre los alumnos. 70

6.- Con qué frecuencia fomento la competencia entre alumnos para saber quien leyó mejor. 62

7.- Con qué frecuencia preparo competencias en equipo al momento de leer tratando que cuando uno de ellos cometa un error al decir una palabra o no realice adecuadamente la puntuación, el otro equipo grita: "¡falta!", como si fuera un árbitro, o sea el que lea bien gana. 59

8.- Con qué frecuencia asisto de manera formal a la biblioteca con los alumnos 52

9.- Con qué frecuencia hago que cada alumno adopte a un compañero menor para que le enseñe a leer, realizando una motivación recíproca. 42

10.- Con qué frecuencia permito que los alumnos asistan a la escuela sin uniforme, sin mochila, pero con un libro, para que lean, y comenten con otros compañeros lo leído y escribir algunas cosas como producto del ejercicio de leer. 14

Promedio categoría 59.6

La Figura1 presenta el porcentaje de la frecuencia que reportaron los docentes en relación al uso de estrategias para el fomento de la lectura en el nivel secundaria, los docentes reportaron que utilizan las técnicas que se presentaron en el instrumento en un 55% de manera global y en un 45% no las utilizan en su práctica diaria.

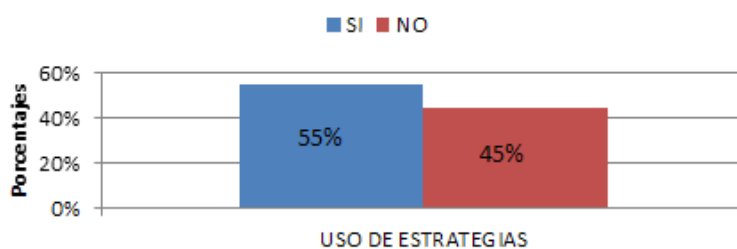


Figura 1. Porcentaje de la frecuencia que reportaron los docentes del uso de estrategias para el fomento de la lectura.

Conclusiones

De manera general en el estudio se puede observar que poco más de la mitad del total de los docentes encuestados utilizan con mediana frecuencia las estrategias para el fomento a la lectura. Este argumento se afirma ya que a partir de los resultados obtenidos los docentes de educación secundaria reportan utilizar en un 55% las estrategias para el fomento a la lectura puesto que, el 45% representa el poco uso de dichas estrategias constituyendo una menor proporción.

De estas estrategias las de tipo colectivas se utilizan con un 59.6% de frecuencia en contraste con las de categoría “Guiadas por el docente” con un 51.1% de frecuencia, este resultado puede ser alentador debido a que los docentes encuestados privilegian el trabajo cooperativo y grupal para el fomento de estas habilidades.

Llama la atención que el promedio total de frecuencia del uso de estrategias para el fomento a la lectura sea un 55%. Sin duda alguna, la lectura es una actividad fundamental que permite un mejor desarrollo en el ser humano. A partir de esto, Gutiérrez (2013) expone que “la lectura ha demostrado que estimula la actividad cerebral y fortalece las conexiones neuronales” esta misma autora recalca también que “es una actividad que nos descubre mundos maravillosos, muchas veces desconocidos; que fomenta la imaginación y la fantasía”. Haciendo referencia a los adolescentes Montesinos (2006) menciona que la lectura “contribuye al enriquecimiento personal al descubrir conocimientos y conductas reflejadas en la vida de los personajes, de ahí la importancia de la mimesis en la posible identificación entre el lector adolescente y los personajes”. Por lo antes mencionado, los docentes de educación secundaria deberían tener en cuenta la importancia de hacer uso de las estrategias del fomento a la lectura con este sector de la población.

Asimismo, se aprecia un porcentaje mediano de los docentes (51.1%) hacen uso de las estrategias que se categorizaron como “Guiadas por el docente”, casi en la misma frecuencia, el 59.6%

hacen referencia de utilizar las estrategias categorizadas como “Colectivas”. Relacionando la importancia otorgada a la lectura y al fomento de esta se puede expresar que en los profesores encuestados hay nociones poco claras respecto a la importancia del uso de las estrategias de fomento a la lectura. Para complementar la importancia otorgada a la lectura Leyva, Messeguer y García (2012) agregan que esta es “una vía por excelencia, que contribuye al perfeccionamiento del proceso de la comunicación y constituye una valiosa fuente para acceder a la información, al disfrute, al placer, como una de las formas más sanas de recreación” (p. 9) y es por ello que es de vital importancia que los docentes puedan replantear sus acciones para elevar los porcentajes referentes al uso de estrategias para el fomento de esta.

Además resalta el hecho que solo sea el 51.1% de frecuencia del uso de estrategias guiadas por el docente, esto representa un número menor en comparación con la otra categoría, pues esta cifra demuestra que hay un menor interés del docente por encausar el fomento a la lectura en los adolescentes.

Cabe mencionar que el fomento a la lectura en esta edad es importante, pero sobretodo es significativo que la lectura más que una obligación en la educación o en la enseñanza, sea una base en ambas, como lo menciona García (2002) cuando dice que

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela debe practicar ‘la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados (Montesinos, 2006, p. 11).

De acuerdo con este autor los resultados proporcionan la preocupación del uso indiferente de las estrategias para el fomento a la lectura utilizadas por los docentes. Esto también invita a reflexionar sobre estos docentes, y su comprensión en la responsabilidad de guiar a los alumnos al mundo de la lectura, si esto fuera así quizás los resultados fuesen más exagerados, por ello que Ramírez (2008) argumenta que

El fomento de la lectura es una labor donde se pretende que esta actividad se integre a la vida de las personas como parte de su cultura; que sea construida como una actividad grata, atractiva e interesante y que en la medida de la concepción que tengan de ella, los nuevos lectores la adquieran y empleen en un sin fin de formas, explotando así los múltiples recursos y posibilidades que esta actividad les brinda (p. 36).

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiara con mayor detenimiento el uso de estrategias para el fomento a la lectura desde la perspectiva del alumno de educación secundaria, en la que se utilizará otra población, por ejemplo estrategias para el fomento a la lectura, desde la perspectiva del alumno en el estado de Oaxaca. Respecto a la metodología sería conveniente realizar un estudio correlacional donde se determine la relación existente entre el uso de estrategias y el rendimiento escolar por ejemplo.

El valor principal de los datos obtenidos se puede referir a la necesidad de la actualización docente en esta materia específica, sin embargo, aún no es posible determinar cuáles son los orígenes de esta problemática.

Los datos recabados nos permiten identificar una zona de oportunidad con la que cuentan los docentes de español en el nivel de secundaria, pero no son concluyentes respecto a que la muestra utilizada fue reducida a cuatro escuelas de los valles centrales del estado de Oaxaca.

El estudio se planteó como objetivo determinar cuáles son las estrategias para fomentar la lectura que utilizan los docentes con los alumnos de educación secundaria en una escuela ubicada en los valles centrales de Oaxaca, en ese sentido se logró dicho objetivo en virtud a que se identificaron los porcentajes de su uso de acuerdo a los reportes de los propios docentes.

Para evitar situaciones como la observada sería conveniente diseñar cursos de actualización donde se creen espacios de reflexión donde los docentes puedan analizar de manera colectiva la importancia del fomento a la lectura en este nivel educativo, identificar diversas estrategias para llevarlas a cabo, conocer el procedimiento para realizarlas y reflexionar sobre su trascendencia como docentes en la vida profesional de los jóvenes con los que trabajan día a día.

Bibliografía

Aguirre, D. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Artículos Arbitrados*, 1(11), 147-150.

Alonso, T. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1(1), 63-93.

Carrillo, L. (2010). *Proyecto de lectura para desarrollar las capacidades lectoras en adolescentes*. San Luis Potosí, México: Universidad Tangamanga.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2002). *Fichero de actividades de fomento a la lectura en las bibliotecas públicas*. México.

Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. (2006). *Leyendo entre signos. Guía para el fomento de la lectura en personas sordas*. España: Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.

- Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1017-1053.
- Gutiérrez, P. (25 de Septiembre de 2013). Beneficios de la lectura. *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/25/opinion/a03a1cie>
- Leyva, H., Messeguer , M., & García, G. (2012). El perfeccionamiento de la comunicación a través de la lectura. *Ciencias Holguín*, 18(4), 1-10.
- Martos , E., & Rösing , T. (2009). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Brasil: Universidade de Passo Fundo.
- Montesinos, R. (2006). *Un Plan Lector para Secundaria en la literatura Juvenil*. España: Conserjería de Educación de la Región deMurcia.
- Peña, G. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.
- Ramírez, B. (2008). *Fomento a la lectura, alternativas para la formacion de pequeños lectores (Tesis de Licenciatura)*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Rivera, R. (2012). *La aplicación del programa nacional de lectura en alumnos de secundaria (Tesis de Maestría)*. Chihuahua, México: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- SEP. (2011). *¿Cómo se organiza y funciona una escuela de tiempo completo en nivel secundaria?* México: SEP.
- Vargas, M. (2001). El docente: promotor de la lectura. *Educere*, 5(13), 24.

Literatura y escuela: al encuentro con verdaderas experiencias de lectura

Lina Viviana Valderrama Piza
Jimmy Adolfo Lamprea Nosa
Francisco José de Caldas

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Bogotá, Colombia

Espero sinceramente que este texto contribuya a oscurecer lo que parece claro, a hacer aún más misterioso y, por tanto, más interesante, el asunto de la lectura

Jorge Larrosa

Introducción

A partir de los años 60, toma fuerza el imaginario de que la lectura se relacionaba específicamente con la apropiación de vocabulario, la correcta pronunciación al leer en voz alta y el índice de fracaso que un estudiante presentaba al responder de forma literal lo que el docente quería escuchar sobre lo leído. Incluso, se llegó a dictaminar que muchos de ellos tenían dificultades de orden psicológico, relacionado con patologías como la hiperactividad o el déficit de atención, al no responder de forma correcta los controles de lectura. La situación se muestra más cuando aún hoy en día se insiste en dar gran relevancia al estatus de la lectura como habilidad cuantificable de comprensión lectora, que obliga a los estudiantes leer como un mecanismo para sobrevivir ante el índice de reprobación, mas no como una experiencia enriquecedora.

Asimismo, a través de la historia se han instalado en el campo educativo concepciones anquilosadas, en las que se reduce a la lectura como descodificación de símbolos alfabéticos. De esta manera, las rutinas escolares han caído en ser específicamente eso, rutinas; derroteros de

acciones a seguir y espacios en los que ya todo pareciera estar dicho, pues indiscutiblemente “muchas practicas escolares tradicionales parecen haber impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho difícil” (Goodman, 1990, p. 1), hemos alejado a nuestros estudiantes del encuentro con mundos fascinantes con acciones tan simples como la de reproducir modelos de enseñanza que disminuyen sus expectativas de aprendizaje y de plano chocan con sus intereses.

Así las cosas, aunque emprender la fuga de estas prácticas impuestas pueda llegar a ser un acto desgastante y poco reconocido, también puede brindar tanto a los docentes como a sus estudiantes la posibilidad de romper esquemas y reinventar imaginarios que se han perpetuado en nuestro del sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de las apuestas equivocadas y la reproducción de prácticas tradicionales, los estudiantes se sienten atraídos a participar en acciones que involucran otras formas de aprender, de conocer, pero sobre todo de ser. Los estudiantes al tener la oportunidad de encontrarse con un texto, dan cuenta de todo el contenido emocional que el acercamiento a este desencadena en ellos.

Por ello, el contenido imaginativo que llega al sujeto a través de la magia de la palabra leída, revela lo que línea a línea consigue trastocar el acto lector, que concebido como experiencia, precisa que necesariamente “cuando leemos, algo se queda en nosotros y es posible que dejemos algo de nosotros en cada libro, pero si volvemos a leerlo alguna cosa habrá cambiado, el número de páginas seguirá siendo igual, el autor continuará siendo el mismo, puede que hasta tenga el mismo pergamino, la misma portada, pero lo que leemos sin lugar a dudas será diferente” (José Tanaya, 2014). Por consiguiente, la lectura literaria permite admirar en su máximo furor la dimensión estética del lenguaje, la cual se aleja de una visión utilitarista en la que la literatura solo se reduce a ser el lazarillo de ambiciones académicas y estrictamente escolares.

En este sentido, resulta ser afortunada la coyuntura social en la que los docentes situados en un espacio dinámico y transformador como lo es la escuela, apropiemos la investigación como un proceso autocrítico e inherente a nuestra acción en el aula. Día a día son más los docentes empoderados de su labor que con gran astucia diseñan y desarrollan propuestas que muestran de qué forma la investigación en educación cuestionan y renuevan los maravillosos actos de enseñar y aprender.

Por lo anterior, esta posición en la que el docente reinventa su rol beneficia el propósito de conducir a los estudiantes a desdibujar las ideas equivocadas en las que insiste en presentar a la lectura como un contenido más del plan de estudios, una habilidad medible o un mero proceso de comprensión (que aunque es innegable que por ello pase), no es la premisa que forzosa y exclusivamente debe apropiarse un estudiante.

Con E de Estética, Encuentro y Experiencia (a propósito de los postulados teóricos que sustentan las propuestas pedagógicas)

Las experiencias que hacen parte de esta propuesta se encuentran sustentadas en la estética de la recepción literaria, la cual considera fundamental atender a la manera como sucede el acercamiento del lector a las obras que le son propuestas. Asimismo se acude a los postulados referidos a la lectura como experiencia, enfoque que hace posible pensar este proceso como un ejercicio transformador, que como bien lo afirma Larrosa (2006) debe ir “más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación. Como experiencia, por ejemplo” (p. 19) de manera tal, que quien se acerque a la lectura sentirá que no fue un tiempo desaprovechado pues algo sucedió en él.

Asimismo, se hace pertinente aclarar que las propuestas que posteriormente se describirán están fundamentadas sobre la perspectiva integral de la enseñanza de la lengua, la cual no se polariza ni el texto ni en el lector, ya que “si bien atribuye gran importancia al uso que éste

hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto [...] el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de él" (Solé, 1992, p. 19). En este sentido, la lectura literaria se asume como proceso inherente al ser humano, que no inicia exclusivamente en la escuela, sino que por el contrario entabla contacto con el sujeto desde el momento mismo en el que este comienza a interactuar con el mundo y es capaz de comprender todo tipo de textos como gestos, cuerpos y situaciones provistas por el ambiente en el que se desenvuelve.

De la praxis estética, la lectura y la literatura

Para empezar, es importante hacer un breve recorrido por lo que ha sido la historia de los estudios literarios y reconstruir el panorama sobre el cual se ha pensado el acto de leer en relación con la forma como el sujeto percibe la obra a la que se enfrenta. En un principio el análisis de las obras se enfocaba en la estética de la producción (marxismo) al tener como principal objeto de estudio al autor; luego se dio importancia a la estética de la presentación (estructuralismo) en donde se priorizaba el análisis de la obra. Finalmente y con base en los postulados de Hans Georg Gadamer, se llegó a la propuesta de la estética de la recepción o crítica literaria, enriquecida por autores como Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss, quienes establecen la importancia de concebir al lector como consumidor de la obra, quien actualiza el texto de manera activa y se consolida como constructor de sentido para inferir lo que el autor quiere comunicarle. Wolfgang Iser (1987), afirma en su libro *Teoría del efecto estético* que:

Debido a que un texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee, una descripción de este efecto coincide ampliamente con el análisis del proceso de la lectura. Por tanto, la lectura se sitúa en el centro de las reflexiones siguientes, pues en ella es posible contemplar los procesos que los textos literarios son capaces de producir (p. 11).

Es claro que el autor invita al lector interesado hacia el acercamiento estético a los textos literarios y a identificar los límites que a su manera de ver poseen las obras desde “dos polos que pueden denominarse, el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector” (Iser, 1987, p. 44), lo cual pone en evidencia la manera como en este caso es interpretado el texto literario por el sujeto, revelación contundente de la transformación que se genera en el encuentro libre entre lector y el material que es puesto a su alcance.

En la búsqueda de verdaderas experiencias de lectura

Se hace necesario pasar del rastreo de la noción estética, a la materialización de lo que significa leer en la escuela. Por ello, acotamos a la expresión “*verdaderas experiencias de lectura*” para referenciar aquellos encuentros en los que el sujeto trasciende de la comprensión de un texto, hacia la transformación de aspectos intrínsecos propios de su naturaleza emocional. Por lo anterior, nos identificamos con los postulados de dos autores, Chambers (2008) y Larrosa (2003), con el fin de proponer una mirada crítica en torno al papel de la literatura en la escuela, así como de identificar aspectos que reafirman la importancia de que el docente desarrolle propuestas que favorezcan la formación de lectores autónomos.

Ambos autores coinciden implícitamente en contemplar a la literatura como un cumulo creativo que atesora múltiples posibilidades de interpretación, las cuales al estar dispuestas para su descubrimiento invitan al sujeto a reconocerse como lector, y a partir al encuentro con experiencias de lectura, las cuales involucran una serie de aspectos que hacen parte innata de él; predisposiciones, sentimientos y saberes revelan de qué forma “al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro, o en ambos” (Chambers, 2007, p. 26), lo cual no es otra cosa distinta a la inevitable transformación que se produce en el sujeto cuando una lectura capta su atención, estimula su memoria y enriquece el mundo interno que ha construido a lo largo de su vida.

En concordancia, la literatura debe ser un arte que atraviese, deje huella y se aleje de la intención utilitarista a la que su lectura se ha reducido. Por ello, manifiesta la necesidad de que los docentes sitúen sus prácticas de enseñanza convencidos de que si se quiere “ayudar a otras personas, en especial a los niños, a que se vuelvan lectores ávidos y, lo más importante, reflexivos, necesitamos saber cómo crear un ambiente de lectura favorable” (Chambers, 2007, p. 13), caracterizado por ser el espacio en el que el sujeto vive la lectura como una experiencia de intercambio que establece relaciones con el entorno, con el texto y por ende consigo mismo.

De esta forma, las construcciones hechas a lo largo de la vida del lector contribuyen a que la lectura de un texto de características y estructura idéntica, sea interpretado de manera distinta por cada sujeto, pues finalmente “todos leen lo mismo [...] la lectura, la experiencia de la lectura es, para cada cual, la suya. Por tanto: nadie lee lo mismo” (Larrosa, 2003, p. 13), ya que la relación recíproca entre texto y sujeto, conlleva a una construcción individual e impredecible, que hace de la lectura un acto único y transformador. Por consiguiente, se deduce de qué forma la lectura puede ser para el sujeto un mecanismo de traducción, que permite interpretar a su modo el sentido del texto, un fármaco preciso que funciona como bálsamo para el alma o un viaje singular que le brinda al proceso de comprensión un carácter verdadero y auténtico.

Praxis estética y experiencias de lectura: una apuesta por la reinención del rol docente

La pregunta por el papel de la estética de la recepción en la escuela y las experiencias de lectura, se constituye como punto de partida para comprender lo necesario que es el desnaturalizar el uso de las obras literarias. Esta consideración conduce a ampliar las posibilidades de acceso a textos que no se limitan exclusivamente a la palabra escrita, la urgencia de romper antiguos paradigmas de enseñanza de la lectura y la importancia de reinventar las dinámicas de acercamiento a ella. Desafortunadamente han sido décadas en las que se ha dibujado una

imagen errónea alrededor del proceso lector: La lectura reducida a una habilidad mecánica de descodificación y la literatura la herramienta para apoyar aprendizajes escolares.

Dicho de otra manera, se han perpetuado imaginarios que brindan exclusiva relevancia a los aspectos literales que permiten cuantificar el proceso y categorizarlo como útil o inútil. No obstante, la era vivida y los cambios generacionales, demuestran la pertinencia de comprender que la lectura de un libro, es en manos del lector algo más que una actividad de la rutina diaria y por ende, puede ofrecerle una posibilidad única producto del ambiente favorable que propicio su lectura. Es precisamente ese ambiente favorable el que puede llegar a marcar la diferencia en cuanto a dictar una clase de lenguaje y hacer de esta una invitación constante al encuentro con la lectura.

En esta medida, el docente debe pasar de ser el transmisor de conocimiento al facilitador de experiencias, lo cual favorece un acercamiento agradable a la lectura y garantiza incluso una formación lectora que concibe la lectura como una actividad inmersa en la vida del sujeto, pues “- leer es tanto un oficio como un arte- que sólo se pueden obtener a través de la experiencia y sólo las pueden transmitir aquellos que las han aprendido por experiencia” (Chambers, 2007, p. 23), es decir, el docente debe poseer un cumulo significativo de experiencias de lectura, que le permitan con propiedad guiar el camino de aquellos que inician la aventura de leer, descubrir, reinventar y transformar.

Así las cosas, resulta pertinente resaltar los aportes de los autores mencionados, así como las experiencias de dos docentes que buscaron aterrizar la teoría en sus prácticas a través de su iniciativa e intención de cambio. Por ello, se describen las propuestas llevadas a cabo, las cuales comprueban que la educación es un proceso dinámico que se transforma en favor de todos los actores que participan del espacio generoso que en términos investigativos representa la escuela.

Experiencia ciclo uno. Del “encuentro en cuentos”³, a “literactuar”⁴ con los libros...

Que mejor forma de iniciar el relato de una experiencia que trayendo al caso algunas palabras que recuerdan que la lectura, lejos de ser un acto mecánico o explícitamente un proceso de comprensión, asume una virtud casi mágica al establecer conexiones entre el sujeto y el significado que representa una buena historia, pues sin lugar a dudas “Un libro es un objeto tridimensional, oloroso y pesado que se utiliza como medio de transporte por tierra, mar, aire, sin más carburante que nuestra imaginación” (Ruifernández, 2015), esta premisa es la que conduce a una docente de grado primero a romper con la presión de los derroteros, que manifestados en un plan de estudios ambicioso y carente de sentido, la llevaron a iniciar la reflexión de sus prácticas de enseñanza.

De esta forma, al tener en cuenta las diferentes situaciones de rigor académico a las que se enfrenta un estudiante con su llegada al primer grado de primaria, se hizo necesaria la mirada crítica de una docente a la forma como acercaba a sus estudiantes a la lectura y la escritura. Este binomio entablado entre voluntad de cambio y presión académica, se convirtió en la oportunidad acertada para plantear diferentes acciones con las cuales se afectaría positivamente a todos los agentes que interactúan en un aula de clase del Colegio Sorrento IED.

Un inicio fulminante y próspero fue una propuesta llamada “*Encuentros en cuentos*”, espacios que tenían el propósito de poner a la lectura literaria al alcance de los niños y niñas sin más pretexto que el de leer el texto; un texto que no se basaba exclusivamente a la descodificación de signos alfabéticos, sino que amplió el panorama al considerar que antes que la palabra se lee el mundo, uno en el cual hallan múltiples imágenes llenas de significado. De esta manera, los *Encuentros en Cuentos* se fincaron como la posibilidad de acceso a diferentes textos literarios en los que

³ Nombre de la actividad de tertulia literaria con la que inicia la propuesta de acercamiento a los textos literarios en el grado 1°, año 2014.

⁴ Nombre del proyecto de tesis de maestría Pedagogía de la Lengua Materna, desarrollado formalmente con los estudiantes de grado 2° 2015. Término que hace referencia a la interacción que se puede establecer entre sujeto, texto y contexto.

ilustraciones, historias, personajes, lugares y mundos posibles estaban en el aula a disposición, mas no por imposición.

Es así, como los estudiantes rodeados de textos literarios, alejados de ser títulos comercialmente ofertados, condujeron a pensar a la lectura como una actividad sin hora o espacio asignado, pues se leía tanto en el aula, como en el patio u otras áreas escolares y que incluso se podía realizar en cualquier momento del día. En palabras de Chambers (2007) este tipo de situaciones nos recuerda como “todos disfrutamos de la libertad de la elección, y cuando tenemos libertad, nuestra disposición mental, nuestra actitud, tiende a ser optimista y positiva. Alegremente nos volvemos lectores ansiosos cuando seguimos nuestros propios instintos y gustos” (p. 49), tal cual ocurrió con esta nueva forma de presentar a la lectura, como una invitación al descubrimiento de los intereses propios y no un aprendizaje exclusivo del área de español.

En correspondencia, presentar a la lectura como un viaje *in situ* que solamente exigía llevar como equipaje la imaginación, la fantasía y la creatividad, permitió extender la invitación a los padres de familia, en quienes no solo recaía la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, sino a quienes también discretamente había que formar como modelos lectores. De este modo, diferentes figuras familiares acudieron al llamado de la docente, quien logra también hacerlos partícipes de los *Encuentros en Cuentos para padres*, esta vez espacios de lectura en los que grandes y chicos tenían la oportunidad de acceder a variedad de textos, explorar la lectura desde distintas prácticas (en voz alta, silenciosa, libre, guiada, etc.) y compartir un momento que muchas veces por cumulo de trabajo y obligaciones, los padres no podían regalar a sus hijos e hijas.

De esta manera, la lectura deja de ser un medio útil para un área de conocimiento y trascender fuera de la escuela, al penetrar favorablemente en el hogar de cada estudiante. En otras palabras, se logra exitosamente situar a la lectura literaria como un proceso que no compete exclusi-

vamente a la educación escolar, sino que necesariamente requiere de eco en casa y que al ser concebida como actividad social puede incluso integrar a las familia.

Puesta la lectura al alcance de los estudiantes, se requería pensar en otras acciones que reinventaran el papel de la lectura en la escuela. Por ello, pasado un año de experiencias, encuentros literarios, lectura compartida, inclusión de los padres en el proceso y reconocimiento de diferentes tipos de texto como libros ilustrados y álbumes, la docente decide asumir el mismo grupo de estudiantes en grado segundo. Por esta razón, como primera medida opta por solicitar a cambio de un libro de texto de apoyo para las áreas fundamentales, algunos títulos literarios pertenecientes a la colección *Buenas Noches*, la cual corresponde a un cumulo de obras en su gran mayoría libros ilustrados, en los que la imagen asume un rol fundamental en la constitución del significado global de la trama propuesta en cada historia.

Este cambio en el tipo de texto de apoyo produjo como resultado el desarrollo de dos estrategias de promoción de lectura: por un lado, se involucró a los niños y niñas en un ambiente de lectura caracterizado por la puesta en escena de diferentes tipos de textos y la promoción de diversas prácticas lectoras que implícitamente permitieron que los estudiantes fueran partícipes de experiencias de lectura en las que sus expectativas, prejuicios y saberes previos, entraran en un proceso de resignificación al enfrentarse a los textos e imágenes halladas en cada libro. Por otra parte, también se logró conformar una estrategia de circulación de textos entre la escuela y el hogar, a través de un "círculo de lectores", en el cual cada estudiante no solo aportaba un texto literario, sino que a su vez ganaba el derecho a poder explorar, descubrir y compartir los textos de otros compañeros a través de la modalidad de préstamo semanal para la casa.

Es así como al margen del círculo de lectores surgieron espontáneamente las conversaciones literarias, caracterizadas por ser espacios de diálogo y participación en los que los estudiantes comentaban que texto habían compartido en casa, con quién, que tipo de lectura habían realizado, así como aspectos que les habían gustado o no del mismo. En este sentido, conversar

sobre los textos leídos, permitió implícitamente hacer una invitación a otros a explorar, leer y compartir los libros que para cada quien habían sido significativos, pues “ la lectura no tiene que ver solo con pasar la vista sobre las palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas (Chambers, 2007, p. 16) entre ellas la de asumir el derecho a la palabra como oportunidad para exteriorizar aquello que interiormente la lectura de un texto logró transformar.

En esta medida, al tiempo que se avanzó en el proceso de apropiación de la lectura como experiencia, la docente entró simultáneamente en un proceso de formación a través de los aportes recibidos en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y con los cuales actualmente continua nutriendo su nivel académico, pero ante todo las prácticas de enseñanza de la lectura. Debido a esto, se formaliza una propuesta de intervención con carácter investigativo, que busca favorecer la formación lectora en los estudiantes, es decir, trascender del acercamiento a la lectura, a la apropiación de esta como una posibilidad de intercambio que conduce al sujeto a la transformación de modos de ver, pensar, actuar y concebir el mundo. Surge así *literactuar con el libro álbum*, una propuesta pedagógica que guiada por la lectura del género literario mencionado, permite concebir este tipo de texto, como un dispositivo multimodal, al que se puede acceder a través de distintas lecturas e incluso con la activación de todos los sentidos.

Dicho de otra manera, tacto, vista, oído, olfato y gusto complementan de forma pertinente la experiencia de conocimiento y reconocimiento de un libro, que en las manos del lector conjuga un todo entre imagen y texto, que sumado a los aspectos propios del sujeto (contexto, saberes y vivencias) recrean de forma particular la historia, que aunque sea la misma para muchos, genera un impacto distinto en cada lector. Asimismo, es de rescatar de que forma el libro álbum ha permitido acoger las expectativas de los lectores en formación al “valorar la contribución de los dos sistemas de significado [...] las palabras y las imágenes, también nos llevan a penetrar en la

forma en que los niños ven estos libros” (Evelyn Arizpe, 2003, p. 286), por ello también se desarrollaron talleres de ilustración en los que los estudiantes lograron comprender la importancia que desempeña la imagen en una historia, que más allá de acompañar o en el peor de los casos adornar lo que describen las palabras, se convierten en un componente inherente al texto, que complementa, construye y amplía el panorama de comprensión con el que el sujeto representa en sí el significado total de la obra que lee.

De este modo, al utilizar el término *literactuar*, el cual ante los ojos de la Real Academia de la Lengua no existe aún, se intenta no solo hacer una conexión léxica entre literatura e interacción, sino a la vez visualizar de qué forma todo acto lector, para este caso de textos literarios en estudiantes de ciclo uno, posibilita una experiencia de intercambio, que no necesariamente esta medida por el encuentro entre dos o más sujetos. Por el contrario, se considera al texto como un sujeto más que dialoga constantemente con el lector, su contexto, sus intereses y sus expectativas frente a lo que entre líneas o tras de ellas aguarda. Finalmente, cabe resaltar que el proceso aún no culmina, continúa enriqueciéndose paralelamente a la formación de la docente. Por esta razón, es posible que en el camino sigan apareciendo retos, se descubran aciertos, como también desaciertos, pero que siempre encauzarán la labor docente hacia la posibilidad de concebir a la lectura como una experiencia significativa, individual y transformadora.

Experiencia ciclo 2. ¿Textos o pretextos?: La lectura como aventura y la formación de lectores

La necesidad de hacer una etnografía de la escuela y utilizar los hallazgos como insumo para investigar sobre ella, para cuestionar las realidades, formular preguntas y darles respuesta, es primordial si el fin último es la transformación de las concepciones que tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Resulta imposible pensar en un docente que desarrolle su práctica a diario sin observar qué sucede con lo que intenta enseñar, qué reacción tienen los estudiantes a

propósito de lo que él preparó para ellos, o cómo evolucionan o se transforman al pasar el tiempo.

Por esta razón, mientras en el IED Sorrento se llevaban a cabo las propuestas de *Encuentros en cuento y literactuar con el libro álbum*, en el IED Centro Integral José María Córdoba, otro docente también convencido del poder que tienen la literatura y el acercamiento a los múltiples lenguajes, recibía para el año 2013 un grupo de niños de grado tercero, con quienes luego de un diagnóstico se definió la urgencia de construir nuevas miradas frente a la lectura y la escritura y el afán por solucionar la ausencia de formación lectora en este curso. Para esto se pensó en aprovechar ese lenguaje integral del estudiante el cual posee desde antes de llegar a la escuela y que es necesario trasladar y cultivar en el aula, de manera tal que el niño o niña se sienta identificado con lo que le es propuesto para leer y tenga la posibilidad de aportar en la construcción del significado de los textos a partir de sus propias percepciones de la vida.

Inicialmente se sugiere el libro *Tocotoc* de Clarisa Ruiz, el cual rápidamente se convertiría en una excusa para soñar, para predecir, en un motivo para aprender sobre muchas otras cosas. El oficio de su protagonista, el cartero de Cataplún, serviría para que ellos se pensarán como escritores de cartas mientras su docente-cartero les ayudaba a hacer nuevos amigos en otro colegio por medio del género epistolar que *Tocotoc* les ayudó a reconocer y valorar. Los estudiantes inician con este primer ejercicio un acercamiento a lo que supone la alegría de leer, de llevar el libro a todas partes, de disfrutarlo y compartirlo. Atrás quedaban las largas transcripciones del tablero y las lecturas que tenían como fin hacer la cacería a las respuestas de la prueba de “comprensión” lectora. Eran otros los motivos que los llevaban a leer y escribir, apenas empezaban a descubrir lo interesante que es el lenguaje.

Más adelante y con ayuda de *Las Historias increíbles* de Laurens Anholt pudieron comprender la importancia de leer las imágenes, de representar de distintas formas lo que leían, de cambiar las versiones de los cuentos tradicionales y de jugar con la palabra. Por ello, experiencias como leer

Ceniciento y el Lobito Caperucito les permitió imaginar una versión diferente para los cuentos que ya conocían, adaptándolos a sus contextos y relacionarlos con las situaciones con las que a diario debían convivir y que sin lugar a dudas influyen en la recepción estética que ellos tienen con relación a las experiencias de lectura que cada vez eran más frecuentes.

En el año 2014 se organizó un plan lector entre los grados cuartos en el que fuera posible hacer circular los textos propuestos en los tres cursos, de esta manera se les solicitó por curso un libro diferente que sería intercambiado con los otros en cada bimestre. Para dicho ejercicio se escogieron los libros Soloman de Ramón García Domínguez, Los Cretinos de Roald Dahl y Monstruos en mi Almohada de Luisa Noguera Arrieta. Estos tres textos les dieron la oportunidad de aprender la importancia de una buena lectura en voz alta, lo agradable de utilizar otros espacios como el parque y la biblioteca del colegio para leer y lo interesante que resulta conocer la vida de quienes han escrito cada obra y las razones que lo llevaron a escribirlo.

Adicional a lo anterior, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en una serie de talleres de teatro, los cuales sirvieron para ampliar su mirada de la lectura al reconocer otro tipo de textos como los guiones, el cuerpo y los rostros. Así mismo, en grado cuarto se avanzó en el trabajo iniciado en grado tercero frente a la lectura de imágenes, esta vez con fotografías y obras de arte. Al compartir en el salón sus apreciaciones frente a las imágenes seleccionadas, se pudo evidenciar la manera como ellos intentan comprender el contenido de estos textos a partir de las interpretaciones que han hecho de diversos aspectos de la vida, por medio de sus propias experiencias. Asuntos como los estratos socio-económicos, la relación entre las personas que aparecen en las imágenes, la necesidad de proteger el medio ambiente y los sentimientos que para ellos se hacen presentes, permitieron develar la manera cómo identifican sus contextos en las obra presentadas.

Desde este ejercicio sencillo se pudo evidenciar lo que afirma Gadamer (1999) frente a la manera como la obra debe hablarle al horizonte del lector, para permitir que éste ponga en juego sus

estrategias de auto-comprensión y dote de significado lo que lee. Por otra parte y en la misma línea de ideas de este autor, fue evidente la afectación que puede existir de parte de la obra en el observador y la manera como se debe tener en cuenta no solo el contexto en el que ésta se produce sino en donde se encuentra quien intenta comprenderla.

En una última actividad realizada con este grado se hizo una visita a la biblioteca del colegio, a la cual no se le daba un uso adecuado y la cual ha perdido importancia para los estudiantes. Lo que en principio se formuló como un ejercicio para acercarlos a un lugar hasta ahora desconocido para ellos, se convirtió en una oportunidad para explorar ese espacio en donde aguardan los libros. Los estudiantes se sintieron libres y por primera vez eran ellos quienes seleccionaban lo que iban a leer, por ello, expresiones como “¿Puedo escoger el que quiera?” denotan la alegría que produce el poderse dejarse cautivar por aquellos aspectos que le generan agrado como los colores y diseños de las ilustraciones. Esta actividad permitió dejar clara la importancia del gusto señalado por Gadamer (1999) en sus teorías y la trascendencia del goce que menciona Jauss (2002) como una herramienta que no se debe subestimar.

Todo lo anterior parecía enriquecer ese universo de experiencias con los que contaban los estudiantes y que facilitan su acceso a los libros y otros textos propuestos, más si tenemos en cuenta que es la escuela, en la mayoría de los casos, el único lugar en el que ellos tendrán un espacio de encuentro con la literatura y otros tipos de textos. Aun así, hacía falta una muestra de que lo sucedido hasta ahora realmente les daba las bases para convertirse en lectores autónomos y se acercaban a la consolidación de verdaderas experiencias de lectura, hecho que se haría bastante evidente en el año 2015 al cursar su quinto grado de básica primaria.

Al iniciar este nuevo grado los estudiantes se preguntaban por los libros que serían trabajados, así mismo por los talleres y otros ejercicios que se realizarían. Como actividad inicial se propuso crear una serie de personajes y representarlos por medio de figuras para armar. Asimismo, este año también iniciaría con una excelente noticia; dos de los estudiantes de 503 habían ocupado el

primer puesto en un concurso distrital de ilustración en el que habían participado el año anterior. Para el caso del enriquecimiento del bagaje lector, se propuso entonces una serie de libros para que seleccionaran cual querían leer. Decidieron optar por *El Terror de Sexto B* de Yolanda Reyes, texto que generó no solo un acercamiento a las historias y su relación con las vivencias de los estudiantes, sino a su vez sentirlo cercano por ser una obra en la que se narran siete relatos escritos desde la experiencia de una docente y los niños y niñas que alguna vez fueron sus alumnos.

En correspondencia, algo que llevaría a los estudiantes a materializar la sensación de compartir con quien está detrás de la elaboración de un libro fue la invitación que se nos hizo para compartir en el marco de la entrega de los premios obtenidos por la participación en el concurso en la categoría de ilustración. El saber que quien cerraría dicho evento era la escritora del libro que acabábamos de leer se convirtió en un motivo más para festejar, conocer las percepciones de ella frente a lo que años atrás había escrito, el saber cómo fue su elaboración, de donde surgieron cada una de las historias y de paso poder expresar lo que nos hicieron sentir esos relatos tan cercanos, fue una gran oportunidad.

Aun así, era claro que para ellos no era suficiente con la lectura de un solo libro y que ya era hora se asumir la lectura por su propia cuenta. Cada vez se sentían más entusiasmados por la lectura y exigían más de leer. Es así que, con un bono entregado al docente encargado como premio por su apoyo a los niños ganadores del concurso, se hace la compra de una serie de libros los cuales junto a algunos títulos prestados por el docente pasaron a ser parte de uno de los muebles del salón. Dos estudiantes pasarían a cumplir el papel de administradores de este material y de manera autónoma decidieron organizar un ambiente de lectura en el salón en el cual se pusieran los libros al alcance de todos, así mismo poder hacer el seguimiento de los préstamos debidamente registrados (curiosamente decidieron que algunos de los libros más delicados serían solo para préstamo en el salón de clase). Lo que sucedió en seguida dejó claro que ellos ya empeza-

ban a entender la lectura desde otra perspectiva, el acto de leer y de acercarse a la literatura, se convirtió en una aventura, en un ejercicio libre de presiones como pruebas y seguimientos rigurosos.

Es así que llegamos al momento actual en el que ellos han decidido apostarle a la lectura, conversar sobre lo que leen, recomendar o no lo que han leído, aventurarse en la lectura de grandes obras o atreverse a abandonarlas (no sin antes darles una oportunidad), disfrutar de las imágenes, de las historias de terror, de los libros que se abren y de los cuales se despliegan imágenes. Ahora se sienten seguros de escoger un autor, de buscarlo en otros textos, también definen cuál es su tipología predilecta y la cuál se acomoda a sus expectativas de búsqueda.

Finalmente, y como un sueño ya imaginado por ese docente que quiso abrirle la puerta a la literatura, los estudiantes se reconocen como lectores cautivados. Día a día se reúnen, discuten sobre los libros, defienden sus posturas, piden tiempo de la clase para hacer la reseña de nuevos títulos e incluso en forma indirecta hacen del docente su modelo lector, quien está dispuesto a darles de leer y seguir fomentando ese goce estético y esas verdaderas experiencias de lectura en las que realmente importa es identificarse con cada obra y ser felices mientras se lee.

Luces para un docente inquieto: conclusiones sobre lectura, literatura y experiencia

Luego de la revisión de experiencias, de narrar lo acontecido, de fijar aciertos, reconocer desaciertos, pero ante todo de hacer evidente cómo la labor docente concebida como un ejercicio constante de reflexión y cambio, se materializa la posibilidad de generar en los estudiantes impactos positivos en diferentes aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje, para este caso, el de la lengua. Por ello, con la iniciativa de contagiar a más docentes a aventurarse en el camino de transformar la manera como acercan a sus estudiantes a la lectura literaria, resulta pertinente concluir que se hace urgente dejar de reproducir prácticas tradicionales de enseñanza

de la lengua que durante décadas se han perpetuado en el ejercicio docente. Para el caso de la lectura se requiere resignificar su papel en la escuela como una dinámica transformadora, es decir, dejar de concebirla exclusivamente como una habilidad mecánica de descodificación de signos o como un proceso que manifiesta los niveles de comprensión a posteriori del encuentro con un texto.

La lectura debe ser llevada a los estudiantes a través de distintas prácticas (en voz alta, silenciosa, compartida, etc.) con el propósito de presentarla como una actividad variada, lo cual permitirá que ellos identifiquen la forma más cómoda de acercarse a ella; esta comodidad garantiza que la lectura adquiera un sentido particular en cada lector y lejos de la imposición, pueda acercarse a este proceso de manera libre y voluntaria.

Se debe posibilitar la lectura de distintos tipos de textos, lo cual conlleva a contemplar que no solo se lee la palabra impresa, también se leen las imágenes, estas últimas situadas en el mundo que rodea al sujeto, las cuales conducen a descodificar no letras, sino personas, gestos, lugares, objetos y situaciones, pues sin lugar a dudas la vida misma resulta ser el espacio de lectura más amplio y significativo que el sujeto está invitado a descubrir.

Para el caso de la literatura, la escuela debe estar dotada de espacios que inviten a los niños, niñas y jóvenes a leer. Esta premisa requiere dotar los espacios escolares de diferentes tipos de textos, los cuales deben estar a dispuestos al alcance de un curioso lector. De esta manera, la libertad de elección, la lectura en cualquier rincón o a cualquier momento del día, garantiza el acceso voluntario a la lectura y permite la circulación de textos en cualquier lugar, incluso fuera de la escuela; se busca pensar en una lectura sin límites, ataduras, lugares o asignaturas exclusivas para interactuar con ella.

Permitir que los estudiantes expresen de distintas formas lo que la lectura provocó en ellos se convierte en un ejercicio de auto reconocimiento trascendental. Una de las estrategias clave para

generar esta posibilidad es la conversación literaria, la cual funciona favorablemente como una estrategia que evidencia la apropiación de la lectura y el impacto que esta ha tenido en el estudiante. Un aspecto primordial para propiciar este espacio de diálogo sobre lo leído, es la garantía del derecho legítimo que tenemos todos a la palabra. En este sentido, la expresión oral es una herramienta relevante que hace visible el impacto que la lectura literaria genera.

Una perspectiva favorable que permite que el sujeto/lector tenga un encuentro significativo con la literatura desde sus primeros años de escolaridad, e incluso de vida, es la de la lectura como experiencia, esta entendida como el diálogo permanente que entablan texto, sujeto y contexto, y que conduce a que el lector entre en un proceso de reconocimiento de sí mismo, en el que influyen de manera determinante sus saberes previos, su historia, sus expectativas y sus construcciones de mundo. Es así como la actividad lectora funciona como un espejo que revela la esencia misma de quien lee y este proceso de identificación es el que conlleva a que la lectura funcione como fármaco que cura, como viaje incierto o como traducción que resignifica la vida misma del lector.

La Formación de lectores es un proceso de construcción de sentidos en el cual intervienen de forma simultánea la triada sujeto/texto/contexto. De este modo, el contenido emocional del lector lo conllevan a ser un consumidor activo de literatura. En otras palabras, el acercamiento prematuro y placentero a la lectura garantiza experiencias significativas de construcción de sentido que aunque inicie en los primeros grados debe trascender a lo largo de la vida del sujeto.

Finalmente, es conveniente precisar que ningún intento de transformación en el aula sería posible sin que en primera instancia sea el docente el que fije la mirada crítica sobre su propia labor. Por tanto, el llamado es a reinventar su rol, cuestionar lo que sucede en el aula y empoderarse de la hazaña de enseñar. Para el caso de la lectura, el docente debe mostrarse a sus estudiantes como modelo lector, quien al tener un amplio bagaje literario, posee el criterio suficiente para seleccionar de forma acertada aquellos textos con los que despertará el gusto

por la lectura. Asimismo, deberá asumir el papel de facilitador de espacios y recursos literarios que posibilitarán el acercamiento a la lectura y la participación en verdaderas experiencias de lectura.

Referencias

Arizpe, E., y Styles, M. (2003). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *DIME: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Evelyn Arizpe, M. S. (2003). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígueme.

Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y vida*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/246128778/ellenguajeintegraluncaminofacil-kgoodman#scribd>.

Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. España: Ediciones Paidós.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006). Leer, (enseñar a leer) entre las lenguas 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En *leyendo en babel: Colección "El árbol de las garzas"*. Cali, Colombia: Universidad ICESI.

Ruifernández, L. (2015). *Fundación cuatro gatos*. Recuperado de <https://www.facebook.com/FundacionCuatrogatos?fref=ts>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Estudio de un caso donde la acción lúdica es un medio para desarrollar la comprensión lectora

Laura de Jesús Primo Suárez

Universidad Privada de Irapuato

Introducción

Debido a la necesidad que se observa para que los estudiantes desarrollen una adecuada comprensión lectora (CL), se impulsa esta investigación para acrecentar su desarrollo, además de determinar que la acción lúdica y el trabajo colaborativo son capaces de coadyuvar al desarrollo de esta competencia básica y la adquisición de los conocimientos de español, motivar el interés por leer y su comprensión para que impacte en el aprendizaje del español y el resto de sus asignaturas y su formación integral.

Planteamiento del problema

Se detectó la deficiencia en la comprensión lectora (CL) en los alumnos de 6to de primaria de la Escuela Primaria “Profesor Manuel Hinojosa Giles”, esta carencia dificulta su aprendizaje en español y el resto de sus asignaturas.

Metodología

El presente trabajo es un estudio descriptivo. La muestra consiste en 88 alumnos de 6to grado lo que corresponde al 100% de la población de alumnos inscritos. La edad de los estudiantes fluctúa entre los 11 y 12 años de edad.

Se aplica al 100% de los alumnos un instrumento que consiste en un cuestionario con preguntas cerradas para obtener la información sobre diversos temas relacionados con la lectura.

Se organiza una jornada de comprensión lectura con acción lúdica en donde los alumnos participan, objetivo principal de la jornada es saber si esta estrategia coadyuva y el trabajo colaborativo favorecen una mejor comprensión lectora, se solicitan textos a los estudiantes para motivar la lectura,

Finalmente se recopila la información vertida en los cuestionarios y en las tarjetas de observación, aleatoriamente se toma el 20% de los alumnos, se aplicará un análisis a una muestra significativa de los resultados. Se realizará una medición nominal.

Objetivo general

Propiciar mediante la acción lúdica y el trabajo colaborativo el desarrollo de la comprensión lectora en la asignatura de español mediante textos sugeridos por los alumnos de 6to grado en la Escuela Primaria Manuel Hinojosa Giles durante el ciclo escolar 2014-2015.

Hipótesis general

Al implementar una jornada lectora con acción lúdica y utilizando textos sugeridos por los estudiantes esto propicia un mejor desarrollo de la comprensión lectora.

Hipótesis específicas

Al llevar a cabo la jornada de lectura con un trabajo colaborativo con los alumnos se motivarán para leer.

Desarrollo

Para esta investigación se recurrió al trabajo descriptivo el cual se describe como un diseño cuasi-experimental, también se realizó estudio de campo para comprobar la relación de las variables.

- El universo de la población fue de 83 educandos por los cuatro grupos de 6to grado
- Se aplicaron encuesta que consta de 10 ítems para recabar información de manera escrita sobre el entorno lector de los alumnos, cuantificar esa información y posteriormente su análisis.
- La observación fue el otro instrumento utilizado en esta investigación

Análisis e interpretación

Los resultados obtenidos en las gráficas de la encuesta que se aplicó a los alumnos de 6to. grado grupos A, B, C, y D muestra que más de la mitad de los estudiantes si les gusta leer y que consideran que es importante para mejorar su aprendizaje.(no hay graficas ni porcentajes) Tienen la disposición y la motivación suficiente para leer, ya que la mayor de las veces leen para entretenerse y no sólo para estudiar o porque se les indique, además no todos comprenden lo que leen aunque un alto porcentaje dice que si lo hace y que puede explicar con sus propias palabras lo que comprendió, el entorno familiar no propicia la lectura.

La jornada tuvo una duración de 1.15 minutos en promedio, los aspectos a observar son:

- Muestra motivación por la actividad.
- Elección del texto.

- Interés y gusto por la lectura propuesta.
- Presta atención a quién lee el texto elegido.
- Conocimientos previos.
- Se establecen una polémica de lo que se lee.
- Hacen referencias personales de la lectura
- Trabajo colaborativo.
- Producto final: reporte del texto y artesanía.
- Valores: respeto, tolerancia, responsabilidad y empatía.

A continuación se muestra las observaciones que se obtuvieron del grupo 6 B

El observador da inicio a la organización de equipos conformado por 5 integrantes invitándolos a que elijan un texto para su lectura, algunos equipos permiten que uno de los integrantes elija el texto sin generar discusión, otros más eligen el texto de manera democrática, se les indica que deben de leer el texto, se observan interesados por la lectura y prestan atención a quién en voz alta, turnándose la lectura, posteriormente se inicia la lluvia de ideas para traer al momento los conocimientos previos y con estos provocar una polémica y comentarios de experiencias vividas e intercambio de opiniones personales, se les da la explicación de que deben elaborar dos productos finales el primero será el reporte por escrito por cada uno de los integrantes y también la elaboración de una artesanía que tenga referencia con el texto que acaban de leer, los equipos muestran integración y trabajo colaborativo para la realización de sus trabajos finales, el respeto y la empatía son demostradas por los equipos en su responsabilidad de entregar sus trabajos.

Conclusiones

Para concluir este estudio recordemos la hipótesis de este trabajo de investigación la cual dice a la letra "Al implementar una jornada lectora con acción lúdica y utilizando textos sugeridos por los estudiantes esto propicia un mejor desarrollo de la comprensión lectora".

La implementación de la Jornada de lectura y sus resultados dan cuenta de que los alumnos pueden ir desarrollando una comprensión lectora no sólo de manera individual sino de manera colectiva, en donde compartan sus intereses, su conocimiento, enriquezcan su aprendizaje y desarrollen un pensamiento crítico frente a los textos que leen.

La acción lúdica como recurso didáctico influyó de manera positiva en la integración y socialización entre los estudiantes favoreciendo el trabajo colaborativo y con este el enriquecimiento de conocimientos y experiencias.

La acción lúdica proporcionó un ambiente creatividad, imaginación, motivación., el juego permitió a los alumnos vivir experiencia agradables como la integración a su equipo en donde todos participaron de igual manera, su desenvolvimiento académico fue elevado en comparación con otras sesiones de lectura donde la motivación era nula, sin una integración social.

El educador re-significa el valor que le daba a la acción lúdica por resultados, la importancia y los beneficios que observó durante la jornada de lectura con acción lúdica, el juego fue el motivador a la lectura grupal y con esta el intercambio de conocimientos, la interpretación y entendimiento de la lectura, la integración de todo el grupo en un trabajo colaborativo, cabe señalar que el educador deberá presentar diferentes acciones lúdicas para no caer en una rutina y el desinterés se haga presente en los educandos, la innovación y creatividad del educador se tendrán que hacer presentes en cada acción lúdica.

El maestro tendrá que ser capaz de recrearse así mismo para innovar nuevas acciones pedagógicas, para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Logros

Los resultados de esta investigación se comparten con los directivos y la mesa directiva integrada por padres de familia de la escuela Primaria Profr. Manuel Hinojosa Giles con el fin de sensibilizarlos sobre de la importancia que tiene la acción lúdica como un medio viable para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora y una mejor didáctica docente que se verá impactado en el rendimiento escolar.

Esta investigación sus resultados y beneficios en la acción didáctica ayudan y motivan a los directivos e integrantes de la mesa directiva a la implementación de un espacio lúdico ya que la Institución no cuenta con un aula lúdica, por lo que se harán las adecuaciones pertinentes para contar con ella para el ciclo 2015-2016 con el fin de que toda la comunidad escolar pueda acceder a ella.

Se facultará a las y los docentes de información relacionada a la acción lúdica y sus beneficios para mejorar el rendimiento escolar de toda la comunidad educativa.

Referencias

Caron, B. (2001). Por qué promover la promoción de la lectura. *Lectura y Vida*, 23(3), p.p. 36-43.

Cheateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.

Covarrubias Dueñas, J. de J. (2004). *Historia de la Constitución Política de México. (Siglos XX y XXI)*. México: Porrúa.

Marchesi, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*.
Número extraordinario: Sociedad lectora y educación, 15-36.

La lectura en el aula: una propuesta con leyendas poblanas

Cecilia Concepción Cuan Rojas

Leer, como amar no acepta imperativo
Jorge Luis Borges

Introducción

En el presente trabajo se tratará de “echar un vistazo” dentro del aula y describir la manera en que, generalmente se ha tomado a la lectura de textos literarios. Se revisarán algunas orientaciones para enriquecer dicho trabajo dándole mayor énfasis al trabajo docente. Se propondrá también, una metodología para aplicar a las leyendas poblanas con el fin de propiciar un acercamiento literario y un aprendizaje más integral dentro del salón de clases.

Todos estamos convencidos de los “beneficios” que aporta la lectura, hacemos campañas, convencemos a los alumnos para que lean y nos hemos detenido a pensar ¿Cómo leemos en el aula? Generalmente es producto del seguimiento de un programa en cual no tuvimos nada que ver en su elaboración y, por otro lado la dinámica de trabajo suele ser siempre la misma, 1. Leer el texto, 2. Resumir, 3. Entregar. Si bien nos va o, en otras ocasiones tal vez nos aventuremos un poco más y encarguemos algún análisis literario.

Y no es porque la metodología esté mal porque claro ¡Funciona! entonces tendríamos que seguir trabajando así, pero el alumno no lo percibe igual. Entonces surge un problema, el estudiante “poco motivado” entrega trabajos mal elaborados y el docente lleno de molestia exclama: “¡Es que no saben hacer trabajos!”, “¡No quieren leer!”.

Ante esta situación nos hemos puesto a pensar ¿no será que la forma de trabajar los textos y la metodología no son los adecuados? Y el docente se pregunta ¿Por qué si esto me ha funcionado desde hace 10 o 12 años ahora ya no? Muy fácil los tiempos cambian y hoy en día no estamos en una época de cambios sino, como lo dice Martín López Clava (2003) estamos ante un “cambio de época”.

Debido a esta situación esto nos surge la gran pregunta como docentes: ¿Cómo enfrente estos cambios? ¿Cómo convencer a un grupo de 40-50 estudiantes que “tienen” que leer? Tal vez ese sea el problema. La lectura no puede ser impuesta, debe ser sugerida, debemos llevarlos hacia ella como una invitación. Pero para ello debemos preparar el terreno, ya que en ello intervienen varios elementos de los cuales hablaremos solamente de tres: el papel del docente, la selección de material y una adecuada metodología para trabajar textos literarios en clase.

Papel del docente

Es fundamental la figura del maestro en esta tarea pues es él quien va a conducir a los alumnos por esta grata (o ingrata muchas veces) experiencia, eso dependerá de él. El docente debe, siguiendo a Cerrillo (2007) poseer una sólida formación literaria, saber de qué está hablando, tener el conocimiento pues es él quien le “venderá” la idea al alumno de la lectura de determinado texto.

Es importante que en estos primeros acercamientos no se le llene al alumno con fechas, datos y listas interminables de autores. No es que sea erróneo pero será más adelante cuando ya pueda integrar toda esta información. Hay que recordar que lo que nos atañe principalmente es “despertar ese gusto” por la lectura de textos literarios.

Asimismo, se debe adquirir un gran compromiso con el trabajo y con los estudiantes pues resulta fácil decir: ¡Lean! cuando el docente no da muestras de ello. El docente debe mostrar una

actitud empática y estar dispuesto a ir avanzando junto con sus estudiantes, y tomar en cuenta a los grupos reales, con los que trabajamos día a día, y no con grupos ideales, pues esto es, en muchas ocasiones motivo de frustración docente.

Selección de material

Una parte fundamental para trabajar con los alumnos es la “adecuada selección” de las lecturas. ¿Y qué entendemos por adecuada? Debemos tener en cuenta gustos, intereses y nivel cognitivo de nuestros estudiantes para que así el distanciamiento sea menor. Pues precisamente en muchos casos se fracasó en la lectura de los textos a pesar de haberlos seleccionado cuidadosamente. ¿Qué sucedió? Tal vez no fue del interés de todos o no estaban preparados cognitivamente para abordar una lectura. No se trata desde luego de la “hora de las complacencias” donde damos gusto a cada uno de los estudiantes pues sería demasiado trabajo para el docente revisar de manera detallada cada una de las diferentes lecturas que se seleccionaron. Se trata de hacer un sondeo y bajo una amplia lista de sugerencias preguntar a los jóvenes los temas que les interesan.

Aunque conforme pasa el tiempo nos daremos cuenta que hay ciertos temas que siempre les atraen como: el amor, el misterio, la intriga, también debemos ir incorporando las nuevas sugerencias que vayamos descubriendo.

Metodología adecuada

La metodología es el camino que voy a seguir para el logro de mis objetivos y, aunque sabemos que no existen recetas para el trabajo dentro del aula, algunas sugerencias que nos podrían orientar en nuestro trabajo son:

Lectura atenta y cuidadosa del texto en clase

Es imprescindible que se revise en su totalidad el texto en clase si es corto y si su extensión es mayor, dejar que el alumno se familiarice con él en casa para, posteriormente abordarlo en la clase, esto nos garantizará que al menos el alumno comprenda lo que está leyendo.

Elaborar preguntas de reflexión

Es recomendable, a medida que avanzamos en la lectura, ir realizando preguntas a los estudiantes. Dichas preguntas deberán estar orientadas a la reflexión del texto y no quedarnos en la información básica como preguntar nombres de personajes o lugares, pues aunque estos detalles sirven para ubicarnos; debemos elaborar preguntas donde se muestre un mayor análisis ya que esto ayudará a los estudiantes a ir elaborando sus propios razonamientos e ir sacando sus conclusiones.

Brindarles a los alumnos los apoyos necesarios

En algunas ocasiones existen textos que precisan de alguna explicación previa ya sea un glosario o el propio contexto en el que se desenvuelve el relato, así como algún elemento teórico que nos permita tener una mayor comprensión. Y es en estos casos recomendable brindarle al alumno estas herramientas para avanzar en su trabajo. Es por ello que es preciso que el docente conozca el material que va a leer con sus alumnos y lo pueda preparar de manera detallada previamente.

Al finalizar la lectura, realizar una retroalimentación de la misma

Este paso no debe faltar nunca ya que es la culminación de todo el proceso. ¿Qué aprendiste? ¿Cuál es tu reflexión final? ¿Qué opinión tienes de tal hecho? Son preguntas que llevarán al alumno a ir analizando poco a poco el contenido de la lectura, esto dará pie a comentarios posteriores por parte del alumno. Este paso se tiene que dar de la mano de los alumnos pues es, precisamente ahí, donde los estamos enseñando a construir sus argumentos, sus conclusiones, así

los alumnos poco a poco irán venciendo el miedo y se animarán con sus aportaciones. Todo mediante un diálogo abierto, respetuoso y cordial.

Tomar en cuenta las necesidades del texto

Uno de los errores con los que nos enfrentamos los docentes de Literatura es analizar del mismo modo todos los textos que estudiamos en clase. Y muchas veces esto no funciona y los alumnos llenos de aburrimiento preguntan ¿es el mismo análisis para todos los textos verdad? Entonces de manera mecánica contestan lo que han estado haciendo siempre.

Debemos detenernos a leer cuidadosamente el texto que estamos trabajando y preguntarnos ¿qué es lo que busco? ¿Una crítica social, encontrar la ironía, la forma como el autor maneja el tema, etc.? Y veremos así que cada texto es diferente, aportándonos elementos diversos; por ello es que un mismo análisis para todos los relatos no es muy recomendable.

Así, al revisar el texto puedo partir de la siguiente pregunta ¿Cuál es su riqueza? O bien ¿En qué elemento del texto deseo que fijen su atención los alumnos? Pues de esta manera estaríamos creando una metodología específica para cada relato, rescatando toda la riqueza que deseamos que el alumno descubra.

Y si bien es cierto que habrá elementos que siempre deban estar presentes en el trabajo en el aula como: reflexión constante, cuestionamiento, análisis y retroalimentación, el crear una metodología que surja de las necesidades del texto nos ayudará a que se profundice mejor en los textos literarios. El siguiente trabajo se centra en una propuesta para la lectura de leyendas poblanas.

¿Leyendas por qué?

Lo sobrenatural, lo misterioso, lo inexplicable y lo mágico siempre han llamado nuestra atención y es precisamente la temática que abordan las leyendas. Esa duda que queda en el lector después de haber escuchado el relato, esa pregunta que queda en el aire de ¿Y en verdad ocurrió? Hace que la curiosidad sea el motor para seguir leyendo y conociendo acerca de estos temas.

El objetivo de realizar una lectura de leyendas poblanas es que el estudiante conozca un poco más acerca de su historia y su cultura, así como poder despertar en él una actitud de aprecio hacia la literatura, la historia y su propia cultura.

Metodología

Es un trabajo que se sugiere realizarlo a lo largo de todo el semestre, con alumnos de segundo año de bachillerato. Está planeado para dos etapas. La primera consistirá en la lectura y análisis de leyendas poblanas y en la segunda elaborarán un video en donde representen las distintas leyendas que revisaron en clase. Las Leyendas sugeridas son: La casa del que mató al animal, La casa de la China Poblana, La casa del Deán, La casa de los muñecos, La Casa del Mendrugo, La casa del alfeñique, y El Señor de las Maravillas.

Primera etapa

Lectura y análisis de leyendas

El docente leerá junto con sus alumnos diversas leyendas de la ciudad de Puebla. La lectura de las leyendas será en clase de manera semanal, se trabajará además la reflexión y comentario en torno a las mismas. Se invitará a que el alumno investigue ¿Qué otras versiones conoce?

Elaboración del video

Se formarán equipos de 5 a 6 personas y los alumnos tendrán que ir a visitar los lugares reflejados en las leyendas, así como tomar algunas fotografías o videos de los mismos. Deberán elaborar un guión para representar la leyenda en el mismo lugar donde sucedieron los relatos. Para ello los alumnos deberán caracterizarse, realizar la actuación y agregar efectos especiales.

Presentación ante sus compañeros

Estos materiales se presentarán al finalizar el semestre frente a los demás grupos y padres de familia. El propósito de dicho proyecto es, que el alumno conozca y se familiarice con las historias, y en el momento de visitar los lugares pueda dimensionar la importancia que tienen los mismos dentro de nuestra cultura. Es ir despertando en ellos el sentido de aprecio y cuidado por nuestro patrimonio y ser conscientes de la cercanía que se tiene entre historia, literatura y cultura. Ya que es curioso que, viviendo en Puebla, muchas veces los alumnos no se detienen a indagar la historia de algunos edificios.

De la misma manera, estaríamos fomentando un aprendizaje interdisciplinario pues es importante que los alumnos comprendan que el conocimiento no se fragmenta ya que es parte de un todo y este trabajo nos podría ayudar a vincular las siguientes disciplinas:

1. El arte: ya que las leyendas pertenecen a la literatura.
2. Historia: los edificios forman parte de una época con ciertas características.
3. Cultura: al formar parte de nuestro patrimonio cultural.
4. Tecnología: al hacer uso de las tecnologías y saber elaborar sus materiales (video).

Así también la difusión pues es meritorio que se realice un trabajo integrando todos sus aprendizajes y más aún, darlo a conocer entre sus compañeros y su comunidad estudiantil (profesores, padres de familia, etc.) De esta manera estarían fomentando la lectura de los relatos así como el conocer dichos lugares y apreciarlos.

A manera de conclusiones

Con este trabajo intentamos darle vida al lenguaje literario y otorgarles a los espacios históricos, voz propia. Deseamos interesar a nuevas generaciones por la literatura, la cultura, la historia, que se acerquen con otra mirada. Es llegar a descubrir ese encuentro entre ficción y realidad.

Y es, en este punto, cuando el docente debe aprovechar esa oportunidad y contagiar el gusto por la lectura de leyendas pero involucrando a los alumnos, que sean partícipes, que aprendan a recrear, a investigar, a imaginar y crear, a divertirse.

La invitación es, a leer leyendas con nuestros alumnos pero con otra mirada, que no quede en el sencillo reporte o llenado de una ficha, hay que atreverse a explorar otras posibilidades. Salgamos del aula, visitemos otros espacios de los cuales los relatos nos hablan, adentrémonos en sus historias para seguir leyendo cada vez más.

Referencias

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cordero Vázquez, D. (2009). *Puebla a Través de sus Leyendas I, II*. Puebla: CONACULTA.

López Calva, M. (2003). *Educación personalizante. Una perspectiva integradora*. México: Trillas.

Magaña, O. (2014). *Puebla. Leyendas clásicas*. Puebla: Ediciones Puebla.

Magaña, O. (2013). *Casas y lugares malditos de Puebla*. Puebla: Ediciones Puebla.

Preferencias lectoras en estudiantes de educación secundaria en una comunidad rural del estado de Oaxaca

Edith Eufemia Velasco Arellanes

Centro Universitario Casandoo

Concepto de la lectura

La lectura acompaña a los seres humanos desde tiempos inmemorables, propiciándole la comunicación, el disfrute de la lengua y la escritura, así como la adquisición de valores y el desarrollo social. Es por eso que la lectura comienza a perfilarse desde temprana edad en el hogar y se desarrolla en la vida escolar. Son los padres, las madres y las figuras representantes quienes deben cumplir con este deber, porque como derecho para los/las infantes, necesitan ir comprendiendo el mundo que les rodea e ir conformando sus esquemas de conocimiento (Castillo, 2009, p. 5).

La lectura se ha definido de múltiples maneras. Para Ramos (2009) la lectura es

Una oportunidad que permite viajar por distintas dimensiones, que se asienta en la realidad al entregar espacios y elementos para el raciocinio, que escudriña en lo onírico y despeja anhelos, construyendo o reconstruyendo utopías, que rescata modelos que pueden aplicarse en el individuo, en la sociedad, que permite el rescate de la creatividad, al llevar al ser humano a espacios donde sólo él puede dar respuestas a retos que estimulan sus potencialidades, que hace a la persona receptiva de su sociabilidad, al aportarle más herramientas para comprender al otro y asumir que sólo son uno (p. 6).

En este mismo contexto, Tena (1995) define la lectura como un proceso por el que entendemos o interpretamos un texto, relacionándose así con la escritura (en García y Giménez p.55).

Clasificación de los tipos de textos para leer

Una vez esclarecido la definición de lectura a continuación se explicará la clasificación de los tipos de textos que permiten explicar las preferencias lectoras. Al respecto es importante destacar que diferentes autores a lo largo del tiempo han buscado la forma de organizar la lectura y los tipos de textos, para ello se hará referencia a la encuesta nacional de lectura realizada en el año 2006 por el Consejo Nacional de Cultura y Artes (CONACULTA) en el cual se hace referencia a cuatro categorías: a) libros, b) periódicos, c) revistas, d) historietas.

Aunado a ello, la Secretaría de Educación de Pública (SEP) realizó la categorización de texto, los cuales se clasifican en: textos informativos y textos literarios.

Los textos informativos a su vez se clasifican en temas sobre: (a) la naturaleza del cuerpo; (b) los números y de formas; (c) los objetos y su funcionamiento; (d) las personas, las historietas del pasado; (e) los lugares, la tierra y el espacio; (f) las artes y los oficios; (g) los juegos, actividades y experimentos; (h) las palabras enciclopedias, atlas y almanaques; (i) ciencia, físico-químicas; (j) ciencias biológicas, ciencias de la salud, y el deporte; (k) matemáticas; (l) tecnología; (m) biografías, historia, cultura y sociedad; (n) ciencias de la tierra y el espacio; (ñ) artes y oficios; (o) juegos, actividades y experimentos; (p) diccionarios, enciclopedias, atlas, y almanaques, teatro (p.14).

Los textos literarios son: (a) cuentos de aventuras y de viajes, cuentos de humor, cuentos de misterio y de terror, cuentos de la vida cotidiana, mitos y leyendas, cuentos históricos, cuentos clásicos, diarios, crónicas y reportajes; (b) poesía, rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras; (c) teatro y representaciones con títeres y marionetas; (d) narrativas de aventuras y viajes y de terror, narrativas y de la vida cotidiana, narrativas policiacas, narrativas contemporáneas; que se

subdividen en universal, latinoamericanas, mexicanas; narrativas histórica, narrativa, clásica, mitos y leyendas, diarios, crónicas y reportajes; (e) poesía de autor, poesía popular; (f) teatro (p.15)

Lo descrito hasta ahora permite visualizar la clasificación de la diversidad de perspectivas para realizar una categorización de los tipos de lecturas que pueden ser elegidos por las y los lectores. Sin embargo para la presente tesis se retomó la clasificación de los textos literarios para conocer la tipología de las preferencias lectoras del estudiantado en educación secundaria en una escuela telesecundaria del estado de Oaxaca.

A continuación se presenta un apartado que permita referir la importancia de implementar la lectura en el estudiantado y su trascendencia para su vida personal, profesional y social.

Alcances de la lectura

Para abordar el alcance de la lectura en la vida de todo el estudiantado es trascendental mencionar el Programa Nacional de Lectura en el cual Cerda, Mayorga y Amezcua (2007) plantean que el objetivo de la lectura “es comprender” (p. 107), pues la lectura comienza con la percepción del conjunto de letras, por la identificación de los signos o símbolos impresos, el reconocimiento de la información; es decir la codificación de lo escrito.

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012) menciona que PISA (2009) define a la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (p. 2). Esta propuesta permite evidenciar la relevancia de la lectura ya que promueve un desarrollo integral del ser humano.

En este mismo contexto es importante considerar que la competencia lectora debe ser desarrollada, al respecto PISA afirma que cuando los y las estudiantes dedican mayor tiempo a la lectura y realizan esta actividad de manera adecuada, en el futuro tenderán a leer más y mejor, al mismo tiempo obtendrán mejores resultados en otras disciplinas (Saulés, 2012, p. 30), es decir la lectura tiene implicaciones importantes en el estudiantado.

Aunado a ello la comprensión lectora se define como “un proceso mental humano que comienza con una recepción de la información, luego se produce el procesamiento, la selección, el reordenamiento y finaliza con el almacenaje en esquemas que se van acomodando en la medida en que el individuo se enfrenta con diversas experiencias socioculturales” (Castillo, 2009, p. 585).

Para llegar a la comprensión lectora es importante considerar como un elemento básico las preferencias lectoras, es decir si el alumnado tiene claro que es lo que le gusta leer puede llegar a seleccionar literatura de ese tipo y con ello llegar a la comprensión lectora.

Respecto a esto el profesorado puede contribuir con el rechazo a la lectura ya que según Consuelo (2005)

Muchas veces, los y las docentes con la pretensión de conseguir las capacidades lectoras obligamos a leer, y eso es, probablemente, lo que más puede provocar una actitud contraria, el rechazo o alejamiento de esta actividad. A fuerza de insistir no conseguiremos que la lectura se desarrolle como una actitud interna, una actitud de gusto por conocer otras realidades, otros pensamientos y otras situaciones manifestadas en el texto escrito. Es necesario, pues, convencer, atraer y no imponer (p. 17).

Tal propuesta permite hacer evidente la trascendencia de conocer en el alumnado cuáles son sus preferencias lectoras ya que serán a partir de ellas que se puede iniciar el interés para que el alumnado lea desde su gusto y con ello atraer un placer por leer ya que no es suficiente “leer”, ni “fomentar” la lectura sino plantear lecturas gratas que potencialicen el hábito de la lectura”.

En el siguiente apartado se mostrará un panorama acerca del tipo de lecturas que se prefiere en el país de México como una forma de acercarse a la comunidad estudiantil de nivel secundaria en el estado de Oaxaca.

Preferencias lectoras en México

En el año 2006 CONACULTA realizó una encuesta nacional de lectura en la cual se investigó cuáles son las preferencias lectoras clasificadas en cuatro categorías: libros, periódicos, revistas e historietas. Los resultados muestran que del total de las personas entrevistadas, el 56.4% lee libros, el 42% periódicos, el 39.9% revistas y el 12.2% historietas (Chacón, 2006, p. 7).

Tales preferencias lectoras planteadas en estas investigaciones permiten conocer el capital cultural y el tinte ideológico de la comunidad mexicana, adentrándonos a explicar más de cerca el fenómeno de la lectura en México.

Importancia de la lectura en el nivel de educación básica La educación secundaria en México

Como se menciona la lectura es importante ya que permite entrar a mundos mágicos y ampliar su horizonte simbólico, comprender la información y asimilarla, esto es un elemento crucial que se debe estimular desde la más tierna infancia incluso desde el vientre materno y para quien la cultiva, será una compañera inseparable para toda la vida (Ramos, 2012, p. 7). Frente a esta trascendencia de la lectura es fundamental conocer más de cerca a la comunidad que es potencialmente lectora, como lo es en este caso la comunidad estudiantil de una telesecundaria que pertenece al nivel de secundaria, por ello a continuación se abordará las características generales de la educación secundaria.

Para Zorrilla (2004, p. 1) la educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

Aunado a ello en el Foro Iberoamericano de Educación Sistema Nacional Educativo (OEI, 2012) refiere que la educación obligatoria en México está constituida por dos niveles: la primaria y la secundaria, aunque en la actualidad la educación media superior es considerada educación básica. La educación primaria tiene una duración de seis años y consta de seis grados. La secundaria dura tres años y se compone de tres grados. La educación media superior consta de tres años y se compone de seis semestres. Los principios generales que orientan la educación primaria y secundaria están establecidos en el Artículo 3º de la Constitución Política de México, en la Ley General de Educación y en los planes y programas de estudio.

El Artículo 3º Constitucional establece que la educación primaria y la secundaria son obligatorias para todos los mexicanos y que el Estado las impartirá en forma gratuita. La Ley General de Educación establece en su artículo 3o. que el Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Modalidades de la educación secundaria en México

Para el Foro Iberoamericano de Educación Sistema Nacional Educativo (OEI) refiere que la educación secundaria se ofrece en las modalidades general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta (2012, p. 3).

La secundaria general se ofrece a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. La secundaria para trabajadores atiende a la población que por rebasar los 16 años o por formar parte de la fuerza de trabajo no puede cursar la general. La telesecundaria,

o secundaria por televisión, atiende a los adolescentes de comunidades dispersas que carecen de escuelas secundarias. La secundaria técnica capacita a los educandos en actividades productivas, sean industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales. La secundaria abierta se destina a la población mayor a los 16 años de edad (2012, p. 3)

Para este caso de la investigación se trabajará específicamente con la telesecundaria.

La lectura en la educación secundaria

La educación secundaria también tiene gran importancia dentro de los sistemas educativos puesto que se han consolidado como un nivel de educación básica obligatoria, en el caso específico de México como un nivel de la educación básica de un solo bloque, y además de las grandes necesidades de transformar los planes y programas con la realidad actual de los y las jóvenes Zorrilla (2004) menciona que

La educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los y las adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente y significativa para su futuro (p. 9).

Es decir, se requiere nuevas formas de mirar al estudiantado para que se interese por la lectura. Al respecto en los programas de estudio de educación básica planteado en el año 2011 elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se propone estrategias lectoras:

a) que el alumnado lea en voz alta –como parte de las actividades permanentes, cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera. El o la docente debe seleccionar de manera apropiada los materiales para leer con sus estudiantes, y que los textos les resulten atractivos; sin embargo frente a esta propuesta es el

profesorado quien selecciona que debe leer alumnado, sin embargo se debe partir del conocimiento de las preferencias lectoras de su alumnado. Aunado a ello también las siguientes estrategias lectoras;

- b) leer con propósitos diferentes: buscar información para realizar un trabajo escolar, satisfacer la curiosidad o divertirse, son algunos propósitos potenciales. Cada uno involucra actividades intelectuales diferentes que los y las alumnas deben desarrollar con el fin de llegar a ser lectores competentes;
- c) organizar la biblioteca de aula promueve que los y las alumnas tengan acceso a diversos materiales de su interés. Clasificar los libros, identificar el tema y qué características les son comunes a varios títulos es una actividad que no se realiza una sola vez. Conforme el estudiantado logra mayor contacto y exploración de los libros, sus criterios para organizar la biblioteca van mejorando. Contar con una biblioteca organizada ayuda en las tareas de búsqueda de información y en la ubicación de un material en particular;
- d) procurar y facilitar que el alumnado lleve a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias; con esto, además de identificar sus propios intereses de lectura, podrán situarse en la perspectiva de otros, porque prever y sugerir libros puede interesarles a sus padres o hermanos;
- e) organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos. Por ejemplo, una “feria del libro” en donde ellos presenten libros de interés particular; tertulias literarias en las que se hagan lecturas dramatizadas o representaciones teatrales;
- f) anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema. A partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato, los alumnos pueden reconocer el tema que aborda un material escrito (libro, volumen de enciclopedia, diccionario, cua-

dernillo, revista, etc.), compartir la información previa con que cuentan y comentar y formalizar los nuevos conocimientos a partir de la lectura;

- g) predecir acerca de lo que tratará un texto después de la lectura de un fragmento (cómo seguirá después de un episodio, de un capítulo o de una sección, cómo acabará la historia, etcétera), solicitando las razones de la predicción;
- h) construir representaciones gráficas utilizando dibujos, diagramas o dramatizaciones que les permitan entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de una trama o tema del texto leído;
- i) hacer preguntas que los ayuden a pensar sobre el significado del texto, a fijarse en pistas importantes, a pensar sobre las características más relevantes, o a relacionarlo con otros textos;
- j) alentar a los alumnos y alumnas a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus pares.

La lectura en el estudiantado de educación básica en la actualidad

Partiendo del planteamiento de Gómez (2008) es importante considerar que:

La lectura es un vehículo que permite el acceso a una gran cantidad de conocimiento, tanto actual e inmediato como el que se encuentra distante en tiempo o espacio. Además, a través de la lectura se adquiere un vocabulario que es imposible de obtener mediante el lenguaje oral; pero sobre todo, la lectura permite, a quien la domina, aprender de manera independiente, potencializando así su desarrollo (p. 96).

Cabe destacar que la lectura cubre la necesidad de estar bien informados, al respecto Quintanal (2000) clasifica cuatro pilares fundamentales de la lectura: (a) como una fuente de información y

libertad; (b) como una fuente de imaginación; c) intensifica los lazos afectivos; d) es nuestra aliada en el éxito escolar (p. 127).

Factores que influyen en el alumnado de educación secundaria para generar hábitos de lectura

El hábito de la lectura es de gran estímulo a la inteligencia, a la capacidad verbal y de concentración durante la infancia y la juventud. Molina (2006) refiere que el hábito lector se puede entender de dos acepciones diferentes: como la actividad de leer que es adquirida por la repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de la lectura (p. 106).

Otros factores importantes que impiden la práctica de la lectura, son el costo de los libros y las revistas, la escasez de materiales de lectura disponibles y el desinterés que ellos inspiran (Ramírez, 2006, p. 24).

De acuerdo a estos factores que influyen en la práctica de la lectura también es importante considerar el factor interés por la lectura por ello es fundamental realizar esta investigación pues se abordará las preferencias lectoras del estudiantado de nivel secundaria y con ello se permitirá conocer qué tipo de textos prefieren leer y con ello implementar posibles hábitos lectores sustentados en los intereses reales de esa comunidad estudiantil.

Estado actual y vacíos en la investigación de la lectura Panorama de la práctica, la experiencia y las preferencias lectoras

A nivel internacional se llevó a cabo Fundación La Fuente y su Área de Evaluación y Estudios (Santiago de Chile, 2007, p. 29) se llevó a cabo la Investigación denominada “Los niños y los libros” cuyo objetivo es precisamente conocer la relación de los niños y niñas con los libros y la lectura. Se aplicó una muestra de tipo aleatorio a 457 niños y niñas de segundo a cuarto básico beneficia-

rios de programas de fomento lector implementados por Fundación La Fuente, para intentar recoger la propia percepción de éstos sobre su interés por la “lectura”, sus “hábitos lectores” y también por sus “preferencias a la hora de escoger un libro”. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el cuestionario final con un total de 14 preguntas, de las cuales sólo una es de carácter abierta; nueve corresponden a preguntas completamente cerradas y cuatro preguntas cerradas con al menos una alternativa abierta. Los resultados mostraron que el interés por la lectura ocupa el 88% señala que les gusta o les gusta mucho realizar esta actividad. En lo que respecta a los hábitos de lectura se obtuvo que el 70% de los niños y niñas están leyendo con una frecuencia de un libro a la semana. Así mismo en las preferencias lectoras se concluyó que los tipos de libros que más les interesan a los niños y niñas son los de terror, aventuras, animales y naturaleza, considerando los porcentajes obtenidos, se advierte que las ilustraciones (dibujos) y el color son los factores mayormente determinantes a la hora de preferir un libro por parte de los niños.

Método

Participantes

Se trabajó con 27 alumnos y alumnas de los tres grados de educación Telesecundaria, se incluyó a todo el alumnado que se encontrara inscrito en el momento de la aplicación del cuestionario.

Herramientas, instrumentos o materiales

El instrumento que se utilizó fue una encuesta de 13 preguntas se aplicó de forma presencial a 27 alumnas y alumnos de los tres grados de una Escuela Telesecundaria en una comunidad rural del estado de Oaxaca, de acuerdo a sus condiciones personales que permitieran determinar la opinión sobre las preferencias lectoras en el nivel de educación secundaria en el estado de Oaxaca

Tipo de estudio o diseño

Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de una encuesta.

Procedimiento

Fase 1. Para integrar la muestra con la que se trabajó se identificó la escuela que ofrece esta modalidad educativa.

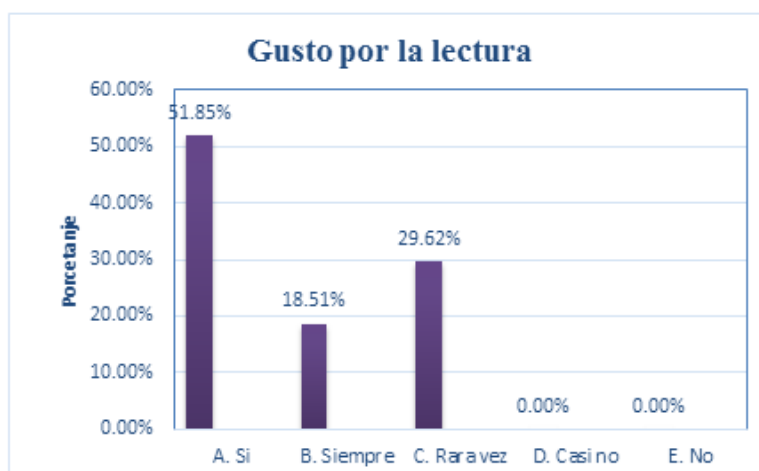
Fase 2. Para la manipulación de la variable se diseñó un instrumento que permitiera conocer las preferencias lectoras en el estudiantado de educación secundaria en el estado de Oaxaca.

Fase 3. Para la recolección de datos se aplicó el instrumento al alumnado de educación Telesecundaria con previa autorización de los padres y madres de familia.

Fase 4. Se revisó que el cuestionario fuera contestado adecuadamente y se incluyeron todos. Los datos fueron analizados mediante gráficas obteniendo porcentajes en cada uno de los reactivos.

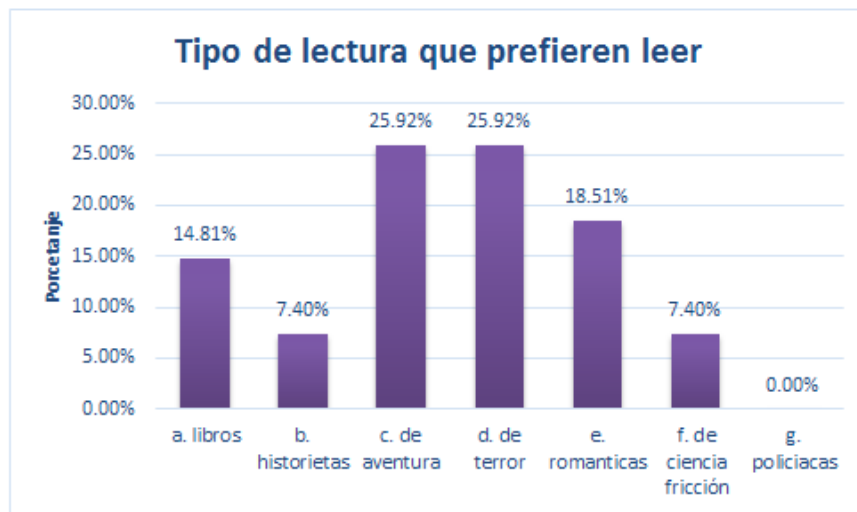
Resultados

En la Gráfica 1 se muestra que el gusto por la lectura es de 51.85% y un 18.51% lee siempre solo un 29.62% lee rara vez.



Gráfica 1. Porcentaje global del alumnado que les gusta la lectura

En la Gráfica 2 se observa que tipo de lectura prefieren alcanzando el 14.81 % libros 7 40 % historietas 25.92% de aventuras 25.92% de terror 18.51 románticas y solo 7.40 de ciencia ficción y las policiacas 00.00%.



Gráfica 2. Porcentaje de lectura que prefieren leer

En la Gráfica 3 se muestra que de acuerdo al tipo de contenido que prefieren leer se explica que el 14.81 prefieren los textos científicos, el 3.70% periódicos, el 70.37% textos literarios, el 00.00 % pragmáticos y el 11.11% textos filosóficos. Y con un porcentaje nulo 00.00 % prefieren otros.

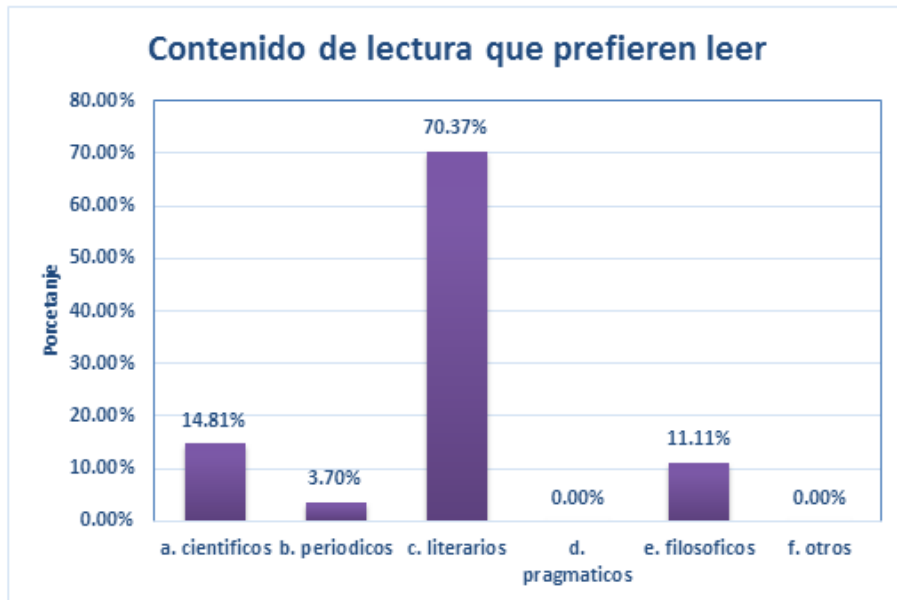
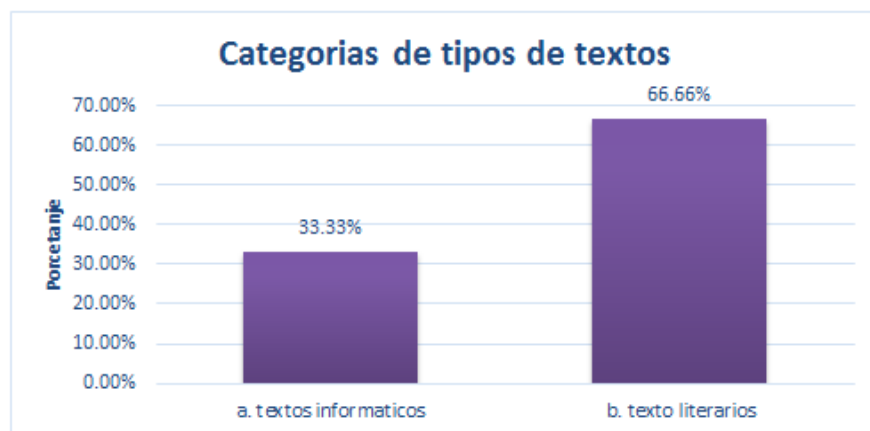


Figura 3. Porcentaje de contenidos que prefieren leer.

De acuerdo a la clasificación de la SEP, la Gráfica 4 explica que el 33.33% prefieren leer los textos informativos y un 66.66% los textos literarios.



Gráfica 4. Porcentaje de preferencias lectoras de acuerdo a la categorización de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Discusión

El objetivo de la investigación fue determinar las preferencias lectoras en el estudiantado de educación secundaria en una comunidad rural en el estado de Oaxaca, frente a ello se puede observar las preferencias lectoras en la Gráfica 1 con el alumnado se encontró que el gusto por la lectura es de 51.85% y un 18.51% lee siempre solo un 29.62% lee rara vez. En la siguiente Gráfica 2 se observa que tipo de lectura prefieren alcanzando el 14.81 % libros 7 40 % historietas 25.92% de aventuras 25.92% de terror 18.51 románticas y solo 7.40 de ciencia ficción y las policiacas 00.00%. En la Gráfica 3 se muestra que de acuerdo al tipo de contenido que prefieren leer se explica que el 14.81 prefieren los textos científicos, el 3.70% periódicos, el 70.37% textos literarios, el 00.00 % pragmáticos y el 11.11% textos filosóficos. Y con un porcentaje nulo 00.00 % prefieren otros. En la Gráfica 4 de acuerdo a la clasificación de la SEP se explica que el 33.33% prefieren leer los textos informáticos y un 66.66% los textos literarios.

De manera general en el estudio se puede observar que los alumnos de la Escuela Telesecundaria rural de acuerdo a sus preferencias lectoras prefieren los textos literarios. Se aprecia que de acuerdo a las categorías que maneja la SEP explica que el 33.33% prefieren leer los textos informáticos y un 66.66% los textos literarios.

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura, específicamente coinciden con los que maneja la SEP el cual tuvo como objetivo determinar las preferencias lectoras, pues en ellos se encontró que el 33.33% prefieren leer los textos informáticos y un 66.66% los textos literarios.

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiara con mayor detenimiento las preferencias lectoras en otras poblaciones, aunado a ello se podría trabajar a la par los hábitos lectores y las técnicas de fomento a la lectura. Respecto a la metodología sería conveniente realizar otros estudios en los que permitiera conocer las preferencias lectoras pues no

existen estudios que nos brinden un parámetro objetivo en el ámbito local sobre el problema en cuestión. En cuanto al instrumento en futuras investigaciones se sugiere que se retome los cuestionarios sobre las preferencias lectoras.

El valor principal de los datos obtenidos se encuentra en conocer la opinión del alumnado en las preferencias lectoras, el gusto por la lectura, el tipo de lectura que les gusta

Referencias

- Castillo Sivira, Alejandro. (2009). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria Venezolana. *Educere*, 13(46), 583-593.
- Cerda, M., Mayorga, R., y Amezcua, R. (2007). *Taller de lectura y redacción*. México: Umbral S.A de C.V.
- Chacón, B. (2006). *Hábitos de lectura de la sociedad mexicana*. Numeralia.
- CONACULTA. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-CONACULTA.
- Consuelo, N. B. (2005). *Manual de Animación Lectora*. República del Perú: Hecho el Depósito Legal BNP.
- García, B., y Giménez, D. (2012). *Estudio de la lectura en los discursos legislativos y medios de comunicación social (1960-2010)*. México: Universidades de Salamanca.
- Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana*, 95-126.

- INEE (2012). *Textos mixtos ¿como se leen? la competencia lectora desde PISA*. México Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México DF: Talleres de impresora y encuadenadora progreso.
- Molina, V. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*. (2), 103-121.
- Quintanal, J. (2000). *Animación a la lectura*. Madrid: CCS.
- Ramos, E. (2009). Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. *XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología "Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados"* (págs. 1-39). Santiago de Chile: Colegio de Bibliotecarios de Chile A.G.
- Ramos, E. (2012). Bibliotecas Públicas en Chile: antecedentes, buenas prácticas y proyecciones. *UTEM* (73), 1-129.
- Ramos, W. M. (2006). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-6.
- Foro Iberoamericano de Educación Sistema Nacional Educativo. (2012). México.
- Saulés, E. S. (2012). *La competencia lectora en pisa Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.
- SEP (2011). *Programas de Estudio Guía para el Maestro*. México: Gisela L. Galicia.
- Zorrilla , M. (2004). La Educación Secundaria en México: al filo de su Reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.

Características de la educación bilingüe en comunidades rurales de Oaxaca

Eduardo García Fabián

Centro Universitario Casandoo

Introducción

La educación bilingüe se conoce también como educación intercultural por la combinación de aspectos culturales, lingüísticos, étnicos, políticos-educativos. Esta idea es heterogénea, poco precisa o nula desde la perspectiva de Sartorrello quien señala que “La interculturalidad no es un concepto ni homogéneo, ni unidireccional, sino en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición” (2009, p. 78); asimismo, algunos otros han generado controversia al definir su significado real, por lo que se puede afirmar que su conceptualización se encuentra aún en construcción y/o proceso.

La educación bilingüe se ha denominado en los últimos tiempos de diversas maneras: educación intercultural, educación bilingüe, educación multicultural, educación indígena, educación bicultural, etc. Lo que plantea la necesidad de abordarla desde una perspectiva más amplia para comprender el fenómeno.

“La educación intercultural bilingüe representa un espacio donde distintos discursos compiten y se intersectan.” (Fuentes, 2010, p. 2). Deduciendo que la educación bilingüe va más allá de un escrito o enunciado en un documento y/o libro, y requiere verla en los pasajes de la vida cotidiana, desde los campesinos, niños bilingües y las pequeñas comunidades, hasta las escuelas, comunidades urbanizadas y en los servicios e instancias de gobierno, para llevarla a la práctica día con día en los diferentes contextos.

El estudio en esta investigación permitió determinar las características del sistema de educación bilingüe de las comunidades rurales del estado de Oaxaca. Su estudio es importante ya que actualmente la existencia de una extensa diversidad cultural y lingüística en México propicia las bases de la denominada educación bilingüe. En la práctica cotidiana esta modalidad educativa se ofrece a la población bilingüe que busca acceder a procesos formativos que respeten y resignifiquen su identidad cultural y lingüística de origen. La educación bilingüe en México se coloca en el terreno del debate debido a que estos espacios se encuentran ocupados por alumnos y docentes con características lingüísticas diferentes a las que se proponen en su origen, así como el uso de formas metodológicas pertinentes.

La característica más sobresaliente en la educación bilingüe es la lengua materna; en la presente investigación se encontró que el 100% habla una lengua materna, predominando en las poblaciones que conformaron la muestra el zapoteco, destaca que esta es la primera lengua de la mayoría de los docentes que ahí laboran. Sin embargo, es conveniente comentar al respecto que la lengua zapoteca tiene variantes dialectales de una comunidad a otra, tanto en pronunciación como en el significado de las palabras. Asimismo, resulta pertinente comentar que es indispensable que el profesor comprenda y hable una lengua materna, ya que esto constituiría una fortaleza que permitiría un mayor acercamiento a la población de las comunidades de la sierra sur del estado de Oaxaca.

Método

Participantes

Se conformó una muestra intencionada de 30 docentes, cuyo criterio de inclusión fue el de ser docente frente a grupo en el nivel de educación primaria del sistema de educación bilingüe y que se encontraran laborando en centros educativos ubicados en la región de la sierra sur del estado de Oaxaca.

Herramientas

Se diseñó un instrumento en forma de encuesta denominado “Elementos Culturales en Educación Intercultural Bilingüe” con escala dicotómica (sí/no), que permite identificar las características de la educación bilingüe. Se elaboró considerando como base el documento “Enfoque Intercultural en Educación” de la Secretaría de Educación Pública (2006). Su estructura quedó conformada por 39 indicadores clasificados en seis categorías: 1) cultura y clima escolar, 2) profesores, 3) procesos de enseñanza y aprendizaje, 4) currículum significativo, 5) participación de la comunidad y 6) liderazgo y organización. Su validez y confiabilidad se otorgó a partir de un juicio de expertos.

Diseño

Se utilizó un diseño descriptivo transversal.

Procedimiento

Fase 1. Se integró la muestra por docentes que laboran en educación primaria del sistema de educación bilingüe en comunidades rurales del estado de Oaxaca.

Fase 2. Para la recolección de los datos se explicó el objetivo del instrumento y se solicitó el consentimiento informado de los participantes: posteriormente se aplicó el instrumento en 4 etapas, considerando una escuela a la vez.

Fase 3. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva.

Fase 4. Los datos se manejaron de manera confidencial tanto de las escuelas como de los profesores.

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, los datos fueron manejados de manera global y en forma anónima. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la frecuencia de las respuestas y el análisis de las categorías que integran el instrumento.

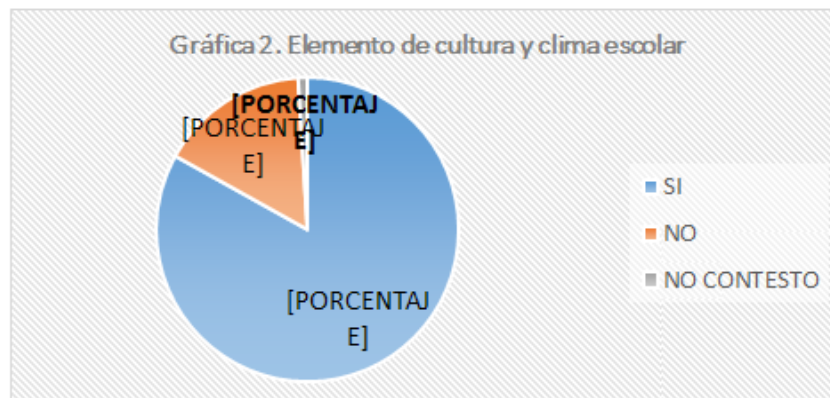
Resultados

Los elementos para una educación de calidad con enfoque intercultural Bilingüe explorados con el instrumento “Elementos Culturales en Educación Intercultural Bilingüe” se constituyeron como categorías de análisis.

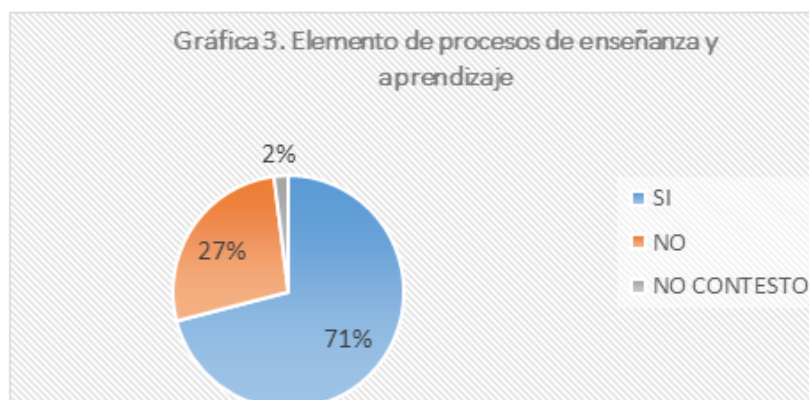
En la Gráfica 1 se presentan los elementos para una educación de calidad con enfoque intercultural bilingüe, que se encuentran presentes en las escuelas que conformaron la muestra. Se aprecia que la categoría de cultura y clima escolar con la de profesores, constituyen los porcentajes más altos con un 18%, en tanto que las categorías currículum significativo y la de liderazgo y organización reportaron el 17%. Por su parte, las categorías con porcentaje más bajo fueron la de procesos de enseñanza y aprendizaje con un 16% y la de participación de la comunidad que reportó un 14%.



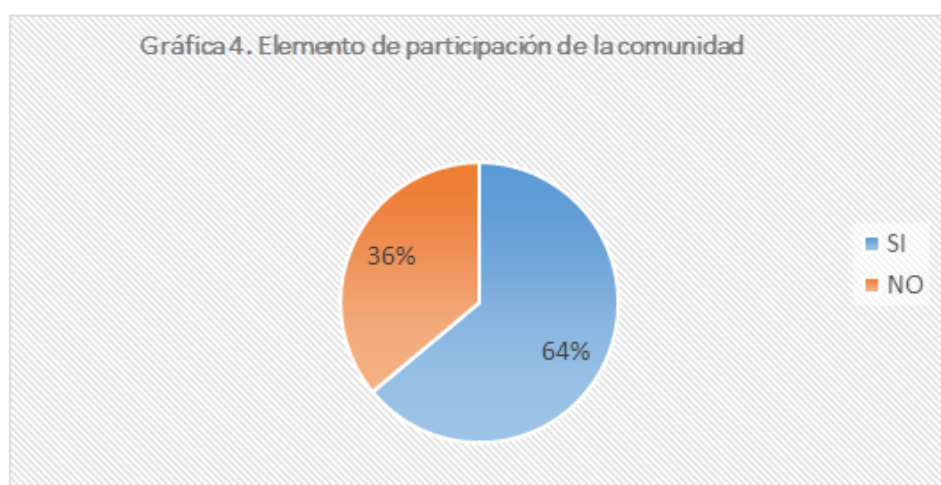
En la Gráfica 2 se muestra que el 83% de los participantes manifestaron desarrollar acciones que denotan los valores y las metas compartidas por la comunidad. Así como la existencia de un clima de afecto a la diversidad y rechazo a la discriminación. Por su parte el 16% opinó que no se cumple con los elementos de una cultura y clima escolar de calidad con enfoque intercultural bilingüe. En tanto que un 1% de la muestra omitió su respuesta en esta categoría.



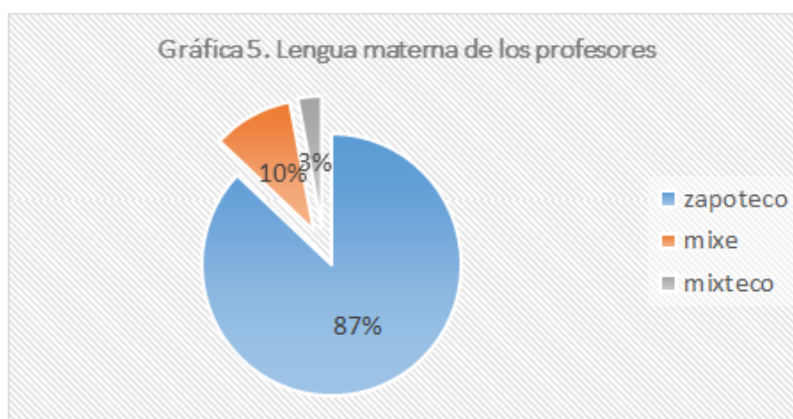
La Gráfica 3 se hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la imagen se muestra que un 71% de docentes toman en cuenta al alumno, considerando sus aspectos: afectivo, social y moral, diversificando los métodos de enseñanza-aprendizaje, ante el 27% que manifestó no tomar en cuenta estos puntos afectando el buen desarrollo educativo. Por último, un 2% no colaboro con información al respecto en este elemento.



La Gráfica 4 refiere a la participación de la comunidad, muestra como el 64% de los profesores mencionan que en la escuela se promueve un compromiso con el proyecto educativo, respondiendo a las necesidades de los alumnos, los padres y la comunidad; generando espacios de comunicación y diálogo donde los padres manifiestan estar satisfechos con la educación y aprendizaje que reciben sus hijos, asimismo el 36% de los profesores mencionó que no se propicia este ambiente participativo entre la comunidad y la escuela.

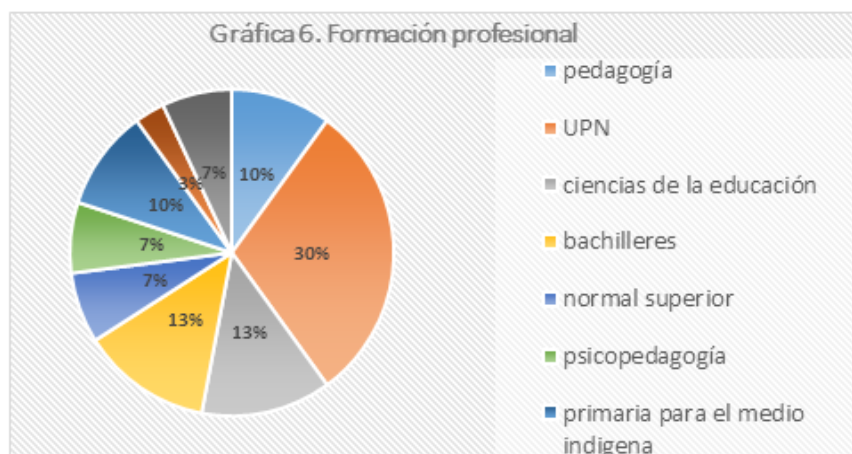


En la Gráfica 5 se presentan las lenguas maternas de las que son hablantes los profesores que integraron la muestra. Se observa claramente la tendencia hacia el zapoteco con un 87%, siendo la lengua que se habla en las comunidades en donde se recopiló la información. Sin embargo, también se detectó que un 10% de los profesores son hablantes de mixe, y solo un 3% de mixteco. Destaca que el 100% de los docentes dominan una lengua materna.



En la Gráfica 6 se analizan los datos acerca de la formación profesional de los docentes.

Se aprecia la diversidad de formaciones que poseen, dominando los que se formaron profesionalmente en la Universidad Pedagógica Nacional con el 30%, un 13% tiene estudios en Ciencias de la Educación y otro 13% cuenta sólo con bachillerato. Existe también un 10% con estudios en Pedagogía, al igual que los docentes con Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. Dentro de esta diversidad se pudo detectar que los profesores con Educación Normal Superior al igual que los que cursan Psicopedagogía constituyen el 7% cada uno, y que existe un grupo de la muestra que no especifica su formación profesional comprendiendo otro 7% y por último, el porcentaje más bajo del 3% corresponde a los profesores con Licenciatura en Educación Bilingüe.



Discusiones

La educación bilingüe establece como principal característica el uso de la lengua materna y por tanto requiere de una planeación que permita atender las necesidades que la comunidad educativa demanda.

Con el proceso de esta investigación se logró identificar la multiculturalidad en las aulas, y las diferencias que manifiesta el alumnado con diversidad lingüística en sus procesos de aprendizaje. La importancia del estudio es significativa, porque al reconocer la diversidad cultural, se hace necesario replantear las prácticas educativas existentes en la actualidad en este subsistema.

De manera particular, se concluye que en la categoría de Cultura y Clima Escolar el 71% de los docentes consideran diversos aspectos en los procesos formativos de sus alumnos. Sin embargo, en contraparte, (Jiménez, 2012, p. 4) plantea que “en la cotidianidad de las aulas aún se continúan reproduciéndolo con mucha amplitud las prácticas monolingües y monoculturales”. Lo que favorecería poco el intercambio y la valoración mutua.

En la muestra se halló que el 16% indica que las prácticas educativas son monolingües y monoculturales confirmando lo planteado por este autor. Resalta que el 83% manifiesta un clima de afecto, respeto y de valores reflejados en el vínculo comunidad-escuela y el 1% no opina al respecto en la muestra.

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014) alude que los docentes de educación primaria indígena deben demostrar cinco dimensiones en su desempeño profesional: a) saber cómo aprenden y lo que deben aprender sus alumnos; b) organizar y evaluar el trabajo educativo y realizar una intervención didáctica permanente; c) mejorar continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; d) asumir las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, y e) participar en el funcionamiento eficaz de la escuela que fomente su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (pp. 59-61).

De acuerdo a los resultados encontrados un 80% de los profesores fomentan y aplican las dimensiones ya mencionadas, mientras el restante 20% opinaron no propiciar un ambiente enriquecedor ante la diversidad, a causa de diversos factores del entorno de las escuelas.

Por su parte, la Ley General de Educación (2013) establece que “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (Ley General de Educación, 2013, p. 18). La mejora en la enseñanza-aprendizaje es tarea de todos aquellos que forman parte de un sistema educativo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se refleja la flexibilidad, adaptación y diversificación de aquellos aspectos que incidan en el alumno. En la muestra de este estudio, se encontró que el 71% de docentes propician esta labor, mientras que un 27% se opone a estos aspectos y un 2% niega su opinión al respecto.

De acuerdo al INALI (2010), se planteó que “los servicios educativos y los métodos de enseñanza proporcionados a la población indígena responden por lo general a una visión occidental no a una indígena y los materiales correspondientes se encuentran redactados mayoritariamente en castellano” (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2010, p. 10). Al respecto se hace manifiesta la inconformidad del profesorado de educación bilingüe.

En cuanto a la participación de la comunidad los profesores ponen a manifiesto que no se logra del todo la inclusión en el tema educativo. El 36 % de la muestra opina que no se fomenta la participación comunitaria mientras que un 64% está convencida que si se establece un vínculo comunidad-escuela, en la que los padres están al pendiente de la educación de sus hijos.

La organización que se da en las instituciones es fundamental para el progreso de estas, coincidiendo con lo expresado por (El Enfoque Intercultural en Educación, 2006, p. 46) donde aborda que: “la gestión para la organización y resolución de problemas es responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto”

El tiempo de servicio de los profesores de la muestra se agrupó en intervalos de cinco años. Los docentes con 11 a 15 años de servicio frente a grupo, registraron un porcentaje de 36%, siguiendo con los de 16 a 20 años con un 23%, mientras que los de 21 a 25 años representaron un 17%, en tanto que los que se contabilizaron entre 26 a 30 años de servicio son un 10%, finalmente los intervalos de 0 a 5 años y de 6 a 10 años mostraron el 7% cada uno.

Estos datos muestran que la formación profesional de los docentes es diversa coincidiendo con la (Secretaría de Educación Pública, 2004), respecto al perfil de los maestros de primarias indígenas donde se encontró que:

Para el ciclo escolar 2003-2004, el perfil de los 36 505 maestros de escuelas primarias de educación indígena refleja que 7 973 tienen una licenciatura incompleta, 9 226 son pasantes de una licenciatura, 5 254 han terminado su formación en escuelas normales básicas

como profesores en educación primaria y 5 937 tienen como nivel máximo de escolaridad el bachillerato terminado; del resto de docentes no se encuentran datos (p. 27).

Es conveniente analizar los planes y programas, materiales didácticos y la misma formación profesional del docente en esta modalidad. Al respecto se puede agregar que la mayoría de los profesores tienen experiencia en educación, y los que poseen poco tiempo dando clases constituyen un porcentaje bajo del total de la muestra, lo que abre paso a una nueva interrogante sobre las características que debe tener la formación de los profesores con enfoque bilingüe.

Referencias

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Fuentes. (2010). Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural, *en Cuicuilco, Vol. 17, N° 48*, enero/junio.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, *Diario Oficial (cuarta sección)* 2 de julio.

Jiménez. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria" *en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 17 N° 52*, enero/marzo.

Ley General de Educación. (2013). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. *Ley General de Educación*.

Sartorello. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe* México D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *El Enfoque Intercultural en Educación* México D.F.: SEP.

Materiales didácticos en la enseñanza del náhuatl

Alfonso Hernández Cervantes

Patricia María Guillén Cuamatzi

Iraís Ramírez Balderas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Justificación

Al ser México, lingüísticamente hablando, un país plurilingüe, las lenguas originarias viven una realidad donde se aprecian distintos fenómenos sociales, políticos, educativos y lingüísticos por el contacto con la cultura y cosmovisión del español. Entre los fenómenos sociales se pueden ver la discriminación al hablar una lengua originaria en contextos oficiales, la migración de personas que hablan una lengua originaria a las grandes ciudades, por mencionar algunos. Entre los fenómenos políticos se aprecian los siguientes: la poca presencia de hablantes de alguna lengua originaria en los congresos locales y el nacional. Para los fenómenos educativos se considera lo siguiente: existen escuelas bilingües o interculturales bilingües donde la enseñanza a los estudiantes debe ser provista en la lengua que se habla en la región o comunidad donde se encuentra la escuela, los docentes deben hablar la lengua de la comunidad. Por último, lo que se aprecia de los fenómenos lingüísticos es que hay un órgano regulador para las lenguas originarias, nos referimos al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo cometido es impactar en la preservación y difusión de las lenguas originarias de nuestro país.

De todos estos fenómenos, la situación que viven los pueblos que hablan una lengua originaria en nuestro país es compleja. Aunque el estado promueva leyes que controlen y regulen esta rea-

lidad, las acciones al ejecutarse son otras. Con respecto a los materiales didácticos, podemos decir que se ha copiado el modelo indoeuropeo al encontrarnos con libros de texto que edita la Secretaría de educación Pública (SEP) para las lenguas originarias. Son copia fiel de las actividades de los libros en español. En la Universidad trabajamos sobre el diseño de materiales con un enfoque que permite tomar las características propias de la lengua originaria náhuatl. Esta labor no ha sido fácil, mucho menos cuando se convive o se tiene que lidiar con modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas de prestigio como el inglés y francés.

Planteamiento del problema

Es, precisamente, en los fenómenos educativos y lingüísticos en los que centramos la presente propuesta. Nos enfocamos en el diseño de materiales con aspectos propios de la misma lengua originaria náhuatl, cuya finalidad es la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, específicamente, en ¿Cómo se diseña un material didáctico con la cosmovisión propia de la lengua originaria náhuatl? Este material didáctico es una herramienta que permite reforzar: el sistema numérico, vocabulario y expresiones básicas de posesión y pertenencia en náhuatl.

La lengua náhuatl en México

En México existe un gran número de lenguas originarias, de acuerdo con el INALI, existen 68 lenguas indígenas de las cuales existen 364 variantes (INALI, 2008), esto significa que hay una gran diversidad de lenguas conviviendo en México y por lo tanto una enorme interculturalidad. Sin embargo, los hablantes de cualquiera de estas lenguas son normalmente discriminados aunque existe una Ley que protege a los hablantes y los hace iguales ante la ley y con derechos particulares.

La Ley de Derechos Lingüísticos fue creada para proteger las lenguas originarias de México, y fomentar la educación bilingüe e intercultural. Esta ley publicada en 2002 tiene como objetivo, básicamente, la conservación y difusión de las lenguas originarias, teniendo en cuenta como primera parte que todas las lenguas de los pueblos existentes en México deberían incluirse en esta ley sin excepción. También asegurarse de que las instituciones, agencias públicas y oficinas cuenten con personal con conocimientos de lenguas originarias nacionales requeridas en sus respectivos territorios (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2002).

Las lenguas originarias se dividen en tres categorías, las cuales fueron creadas de acuerdo con la lingüística y la sociolingüística, esas categorías son:

- a) Familia lingüística.
- b) Agrupación lingüística.
- c) Variante lingüística.

Dentro de la familia lingüística se encuentran los niveles de catalogación más inclusivos aplicados en el presente trabajo. Ésta se define como un conjunto de lenguas, cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. Las 11 familias de lenguas indias americanas son consideradas aquí sobre la base de que cada uno está representado en México con al menos uno de sus idiomas. Estas familias, dispuestas por su ubicación geográfica de norte a sur de nuestro país son (INALI, 2008):

- Álgica.
- Yuto-nahua.
- Cochimí-yumana.

- Seri.
- Oto-mangue.
- Maya.
- Totonaco-tepehua.
- Tarasca.
- Mixe-zoque.
- chontal de Oaxaca.
- Huave.

La categoría de familia lingüística se lleva a cabo en los niveles intermedios de catalogación aplicados aquí. Esta categoría es definida como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. Existen 68 grupos de categorías (INALI, 2008). El grupo en el que se encuentra el náhuatl se desprende de la familia Yuto-nahua.

Cosmovisión e identidad náhuatl

La cosmovisión y la identidad de un pueblo son dos fenómenos tan distintos, pero uno depende de otro y confluyen para entender lo que ocurren con los habitantes de cada lugar. La identidad, por un lado, dice Rendón Monzón (1992) es una serie de hechos donde ocurren expresiones de identidad y que la identidad tiene dos manifestaciones: expresión y reconocimiento que a su vez, sostiene, emergen dos caracteres a través de símbolos o por conciencia. Los símbolos representan “elementos culturales que pueden ser parte de la lengua o ser la misma lengua” (Rendón Monzón, 1992, p. 30). La lengua, sostiene Rendón Monzón (1992, p. 31) “es una visión global de la

existencia y el pensamiento de sus usuarios y sintetiza su experiencia". Tomamos esta definición de identidad para sostener que en un material didáctico debe estar impreso el pensamiento de una comunidad, cuya experiencia se sintetiza o se materializa en la lengua. O bien, como sostiene Cucho (1996, p. 111) "la identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto".

Una de las tareas más complejas a la que como lingüistas nos enfrentamos es describir "como visualizan o piensan realmente las cosas los hablantes de otras lenguas, es uno de los enigmas más difíciles de resolver" (Luque Durán, 2004, p. 490). La cosmovisión es una forma de reportar la realidad, es un modo de concebir el universo. Al respecto, Luque Durán (2004) arguye que al tratar de trasladar la forma de pensar de las personas que hablan otra lengua a la lengua que hablamos no es sólo una operación difícil, sino imposible. Entonces, la cosmovisión que vamos a imprimir o dar a conocer en este material didáctico es la que hemos venido describiendo en cuanto a las características morfofonológicas, sintácticas y semánticas de la lengua originaria náhuatl. No pretendemos hacer una copia de la cosmovisión del español al material en lengua náhuatl.

Materiales didácticos

Las necesidades educativas que han surgido en la actualidad, todas originadas por la globalización y por la idea de que nadie debe quedarse aislado de las tecnologías, y mucho menos de la 'modernidad', nos mantienen ocupados en diseñar y ejecutar, en el campo de la educación, nuevas propuestas que coadyuven a una educación de calidad. Pero, ¿se deben implementar, por igual, todas estas propuestas cuando que en nuestro país conviven sesenta y dos lenguas originarias más sus distintas variantes y variables lingüísticas para cada una de ellas? Con esta realidad podemos ver que tenemos, por lo menos, sesenta y dos cosmovisiones y formas de ver el mundo.

Aunado a lo anterior, como parte de nuestra labor docente con estudiantes universitarios, muchas veces provenientes de comunidades donde se habla náhuatl, es motivarlos a aprender una lengua originaria, el náhuatl. Es de suma importancia implementar situaciones de aprendizaje con un enfoque pedagógico propicio para estudiantes que tienen como primera lengua el español y una segunda lengua el inglés o el francés, cuyo cometido es aprender la segunda lengua con situaciones comunicativas propicias para interactuar en contextos como aeropuertos, supermercados, bancos, compras por internet, etc. Todas estas situaciones comunicativas son guiadas con audiolibros, discos compactos en la lengua meta (inglés o francés). El material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de estas lenguas goza de mucho prestigio puesto que son consideradas de 'poder'. Esta realidad facilita el aprendizaje de ellas y mucho más por el poderío económico que representan, o bien, el hecho de ser una herramienta que propicia un sustento económico. Pero ¿qué sucede con aquellas consideradas minoritarias, sin poder económico y que son menospreciadas o peyorativamente denominadas 'dialectos'? En el presente trabajo mostramos, como parte del quehacer docente dentro de las necesidades de la 'globalización', cómo creamos un material didáctico como apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Una herramienta de trabajo, en el campo de la docencia y para cualquier nivel educativo, es un material didáctico porque facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el docente, el material didáctico facilita la labor en la enseñanza y para los alumnos hace más factible o permite una mejor comprensión de lo aprendido en la clase, no importando la temática abordada. Los materiales, por tradición, siempre son creados en la cosmovisión indoeuropea para la enseñanza de ellas y muy poco se ha propuesto para la enseñanza de lenguas originarias, cuya tradición es la oralidad y no la escritura.

La elaboración y utilización de los materiales didácticos debe estar siempre acorde con lo que se pretende enseñar y, al mismo tiempo, respetar los lineamientos del programa de estudios. Con

esto, lograr una mejor comprensión de los contenidos para que los estudiantes logren sus objetivos. Una de las características que deben tener los materiales didácticos es que deben ser más significativos para la comprensión de los estudiantes y el aprender sea divertido y significativo.

Definición

El material didáctico es un instrumento que facilita la enseñanza-aprendizaje y despierta el interés de los estudiantes. La implementación de los materiales didácticos en la enseñanza no sólo se adapta a la facilitación de adquisición de conocimientos, sino también, a mejorar las aptitudes de los estudiantes, logrando así un crecimiento integral para el alumno. Son distintas las definiciones sobre material didáctico, pero sólo consideramos algunas para establecer una ruta a seguir sobre los materiales didácticos.

Por ejemplo, se habla sobre un material lúdico o didáctico, al respecto, García (2006, p. 21) sostiene que “es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente”. Considerando esto, el material didáctico diseñado para la lengua náhuatl es un recorte de la realidad que se vive en la cultura.

Con respecto al concepto lúdico, se hace referencia al juego. Bolívar (1998) sostiene que Lúdica viene del latín *ludus* que significa juego, diversión, pasatiempo, pero que ésta posee una limitada cantidad de formas, medios o satisfactores en lo que el juego es solamente uno de ellos. Así, el juego es una necesidad del ser humano, expresar, comunicar y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento. Siguiendo a Bolívar (1998)

...el objeto lúdico-didáctico es aquel objeto artificial que con su presencia y propuestas de manipulación, provoca la emergencia, desarrollo y formación de determinadas capacidades, actitudes y destrezas en los niños y ayuda al desarrollo integral, a través de la actividad

del juego, trascendiendo la mera diversión para incorporarse como importante herramienta de aprendizaje” (p. 30-31).

El material lúdico provee diversión y aprendizaje, pero ¿qué diferencia tiene con un material auténtico? Álvarez Montealbán (2007, p. 3) sostiene que “El concepto de autenticidad puede venir dado por el texto en sí, por los participantes, por la situación social o cultural en los propósitos del acto comunicativo o en alguna combinación de estos elementos”. Por lo tanto, un material lúdico y auténtico es aquel que no se puede transformar, al cambiarlo se modifica la identidad y la realidad cultural con la cual se propuso. Entonces, un material didáctico dice Skolverket (2006) que no es algo elaborado para la enseñanza, es la intención que tiene el docente quien decide si realmente es un material didáctico. Englund (2006, p. 4-5) propone una clasificación de este concepto tan amplio, en la cual hay cinco grupos de materiales didácticos:

- Libros producidos por editoriales para la enseñanza;
- Diccionarios, enciclopedias y libros especializados;
- Medios de comunicación (incluyendo por ejemplo la televisión, la radio y los periódicos);
- La “realidad” (que puede ser por ejemplo visitas de estudios o las experiencias de los alumnos o los profesores); y
- Medios audiovisuales (películas y videos entre otros.).

Podemos decir que el material didáctico es un instrumento diseñado con elementos de la cultura y la lengua bajo estudio, claro, sin dejar a un lado los aspectos de identidad y cosmovisión de ésta.

Objetivos

Principal

Crear materiales didácticos auténticos pensados desde la misma lengua para

Secundarios

- Contribuir, con materiales didácticos, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl.
- Crear un archivo de materiales didácticos propicio para la clase de tercera lengua (náhuatl) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mostrar a los estudiantes que la enseñanza-aprendizaje del náhuatl se puede hacer desde la misma cosmovisión y no haciendo copia de modelos de las lenguas de prestigio.

Metodología

Este material didáctico se refiere a un juego como el de serpientes y escaleras, sólo que en náhuatl. Son distintos los factores que tomamos en cuenta para la elaboración de este material: escritura, cosmovisión de la lengua, características tipológicas de la lengua y vocabulario.

Escritura

El mayor conflicto desde la llegada de los españoles hasta nuestros días ha sido el de plasmar por escrito las lenguas originarias, claro, con un alfabeto indoeuropeo. En un inicio fue por un dominio religioso junto con el propósito de educar a las personas del nuevo mundo. Este momento marcó y trazó significativamente el camino que debían seguir las lenguas originarias. Otro momento crucial fue aquel en el que emergieron personas 'letradas' que podían apoyar en la elaboración de gramáticas de las lenguas originarias y esto llevó a una discriminación acentuada hacia las demás personas que no se letraban. Finalmente, la etapa donde se considera que

la escritura es el medio en el que las lenguas originarias tendrán su desarrollo y, de este modo, podrán ser consideradas en este mundo globalizado. Implícitamente está el hecho de documentarlas para que sean piezas de museo en algunos años y no vemos que la mejor labor es alentar a las personas a hablar alguna lengua originaria y propiciar más espacios donde se hable y se enseñe una lengua originaria.

Alfabeto y lenguas originarias

Las lenguas originarias se escribieron con el alfabeto del español. En la actualidad existen posturas tradicionalistas que continúan utilizando este alfabeto y evaden lo que en la lengua originaria hay, en cuanto a los distintos fonemas de la misma. También existen grupos de estudiosos que pugnan por la unificación de alfabetos prácticos, tenemos al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Todo este esfuerzo por escribir una lengua originaria no es una tarea sencilla y mucho menos cuando se tienen tantas variantes y posturas lingüísticas de una lengua. No es sencillo establecer un alfabeto, mucho menos si existen posturas de especialistas de las lenguas y de organizaciones sociales dentro de las comunidades. Parece haber una gran discusión y urgencia por escribir lo que se pierde día a día. No es raro encontrarse con posturas político-económicas que ejercen las propias comunidades originarias y que sin duda no se percatan del hecho lingüístico que ocurre en su comunidad. Si una comunidad escribe su lengua es pertinente ver ¿qué escribe? y ¿cómo escribe? No nos extrañemos si encontrarnos libros, gramáticas, poesía y otros textos impresos con una escritura impuesta y con una cosmovisión ajena a la propia lengua que se escribe. Hemos escuchado decir a los propios hablantes de lengua originaria náhuatl "*escriban nuestra palabra para que no se pierda*" Tal vez creen que esta es la manera en que una lengua seguirá viva. Esto se entiende porque estas personas están inmersas ya en una sociedad donde todo aspecto legal, jurídico, político, social, etc., se hace a través de la documentación. Este hecho hace que crean que la lengua que hablan va a tener más validez si se escribe, pero se les olvida

que la lengua que hablan la aprendieron por medio de la oralidad. Sin duda, en la actualidad, existe una ardua discusión sobre la utilización de un alfabeto, pero no dejemos que esta discusión nos lleve a un amanecer sin hablantes de lenguas originarias puesto que cada día amanecemos con menos hablantes porque los pocos que hay son de edades avanzadas, al menos para la lengua náhuatl hablada en Tlaxcala.

Hernández (2002) propone, en una conferencia impartida en el entonces llamado *Encuentro de Lingüística en Tlaxcala*, una escritura fonológica para la lengua náhuatl: cuatro vocales: *a, e, i, o*, cuatro vocales largas: *aa, ee, ii, oo* y dieciséis consonantes que se usan en el náhuatl actual en Tlaxcala: *ch, g, h, k, kw, l, m, n, p, s, t, tl, ts, w, x, y*. Este alfabeto fonológico propició una revuelta entre los que usan el alfabeto del español y el sólo hecho de escribir *náhuatl* y no *náhuatl* como tradicionalmente se ha escrito, surgen comentarios aniquiladores que se trata de hacer entender al autor que siga con lo tradicionalmente impuesto. Sin duda esto no frenó el hecho de iniciar la enseñanza del náhuatl con la escritura fonológica. El reto era cada vez mayor porque en las aulas, los estudiantes tan acostumbrados a ver que se escribe náhuatl y no náhuatl produjo reflexiones que tenían su base en la tradición escrita y como dicen algunos nawa-hablantes 'por qué utilizar *w* si esa letra es del inglés y nuestra lengua es mexicana, entonces se debe escribir con *hu*'. Hacerles entender que la escritura obedece a la representación de los sonidos propios de la lengua que hablan ha sido una tarea difícil, pero poco a poco y generación tras generación se empieza a concientizar del tipo de escritura.

Hasta el momento se ha explicado a la comunidad académica el por qué se escribe con este alfabeto y no ha habido contradicciones. Se ha explicado que lo importante es hablar la lengua y que la escritura es sólo una representación de ello.

Cosmovisión de la lengua

La cosmovisión de las cosas hace que las comunidades originarias se diferencien de las comunidades donde se tiene al español como lengua materna. Para este trabajo que mostramos, las nociones de *subir* y *bajar* tienen otra connotación en la lengua náhuatl. Nos centramos en estos conceptos porque son los que se usan para darle sentido al material didáctico que proponemos. La noción de serpientes y escaleras alude al hecho de *bajar* y *subir* puesto que en la cosmovisión del español, una serpiente es un animal que te puede dañar si te muerde, pero no alude a la noción de bajar como tal en el español y una escalera es una herramienta integrada por los españoles y no por las culturas originarias de nuestro país y por ser una herramienta creada o inventada, alude al hecho de subir.

Para el caso de la cosmovisión de *subir* y *bajar* en la lengua náhuatl, alude a que no son dos conceptos que denotan polaridad entre ellos, o bien denoten lo malo y bueno. Sino que simplemente se conciben como dos momentos a donde se llega por alguna razón. Por ejemplo, el hecho de morir, en español denota *bajar*, pero en náhuatl se iba al *mictlan*, al paraíso de *tlaloc* o al paraíso del dios solar puesto que “el destino ultraterrenal del ser no lo condicionaba su comportamiento ético como en otras religiones, sino las circunstancias de la muerte” (Estudios de cultura Náhuatl, 1963, p. 252). En cuanto a la noción de subir, en español, se concibe como algo bueno, pero en náhuatl se concibe como el hecho de llegar a la tierra o nacer. O como sostiene León-Portilla (1996, p. 149), “el hombre y la mujer deben ser dueños de un rostro, dueños de un corazón y que para la mujer en su corazón y en su rostro debe brillar la femineidad”. Es decir, llegar (subir, aparecer, dejarse ver) es ser parte de este mundo, como seres humanos, en el que vivimos.

Por lo tanto, el nombre asignado a este material no fue fácil establecerlo porque primero tuvimos que conocer y entender la cosmovisión de la cultura náhuatl. Fácil habría sido hacer una traducción literal del término. Esto no es fácil, pues, además de tomar en cuenta la diversidad cultu-

ral, se deben analizar rasgos didácticos particulares que ayuden a su adecuada ejecución que con anterioridad no habían tenido importancia.

Para la elaboración de las imágenes se contempló: la denominación del material, el color de las imágenes y las imágenes. En cuanto a la denominación decidimos, ya con los antecedentes antes mencionados, que el material tendrá la denominación *tlehkos wan temos in witsillin* 'el colibrí sube y baja'. Los colores utilizados aluden al negro y al color ladrillo (rojizo). En las culturas originarias, los colores básicos son el negro y el blanco. Entre los secundarios se encuentra el rojo. Las imágenes elegidas son: un colibrí que denota subir y bajar, pero en la cosmovisión náhuatl. Los glifos para la numeración corresponden a la manera en que los antiguos expresaban las cantidades.

La numeración, a diferencia de la del español, es vigesimal, es decir, se cuenta por veintena. Este material sólo llega hasta el número cincuenta porque en la cosmovisión de los antiguos, cada cincuenta años se reiniciaba el ciclo de la vida. En las ruinas de Cacaxtla se aprecia cómo se cubrían las construcciones con tierra al término de cincuenta años y esperar un nuevo amanecer.

Características tipológicas de la lengua y vocabulario

La lengua náhuatl tipológicamente, es una lengua aglutinante, con un orden básico prominente VOS, pero por el contacto y convivencia con el español, al menos la variante de Tlaxcala, presenta rasgos significativos de un orden SVO; tiene marcación de núcleo, es de Objeto Primario (OP) y Objeto Secundario (OS) (Hernández, 2013), por el orden de los participantes, denota si es una construcción atributiva o predicativa. Por citar algunas características morfo-fonológicas, sintácticas y semánticas.

El vocabulario utilizado en el material didáctico *tlehkos wan temos in witsillin* 'el colibrí sube y baja' es el que domina un estudiante universitario que cursa la tercera lengua náhuatl.

Resultados

El principal resultado obtenido, al diseñar este material didáctico, es que los estudiantes del programa educativo en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala se están beneficiando con materiales diseñados y pensados desde y en la misma lengua. En la Imagen 1 mostramos cada uno de los elementos considerados para diseñar este material.



Imagen 1. Segunda imagen del material didáctico *tlehkos wan temos in witsillin* 'el colibrí sube y baja'.

En esta imagen mostramos el uso de alfabeto práctico propuesto para escribir la lengua náhuatl en la universidad. También los colores: uno de los primarios, el negro y el rojo que se considera secundario en la lengua. En la parte superior derecha se aprecia el glifo correspondiente al número 2, representado con dos círculos. En la parte baja del glifo mostramos, de manera escrita, este número.

Otro de los resultados obtenidos, al diseñar y elaborar este material, es que se demuestra que la labor del docente no sólo es enseñar, sino proponer, crear y diseñar sus propios materiales para adaptarlos a las necesidades reales de sus estudiantes, quienes siempre deben ser los beneficiados.

Conclusiones

Más que una conclusión, proponemos exponer algunas consideraciones que permitan reflexionar sobre la labor del docente y su constante desempeño para lograr una mejor calidad educativa.

El docente, si bien es cierto, es la figura educativa en quien recae el compromiso de dirigir la vida académica de sus estudiantes, también, es el principal actor para determinar y elegir los materiales didácticos pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes.

En cuanto al tema de los materiales didácticos, sostenemos que éstos deben ser diseñados con las características propias de la cultura de la lengua que se esté enseñando y aprendiendo. Se deben considerar aspectos culturales y de la cosmovisión. Para el caso del náhuatl, al ser una lengua oral, es complejo establecer una escritura cuando se tienen tantas propuestas diseñadas por académicos y asociaciones que siguen compartiendo la idea de que las lenguas originarias se deben escribir, sino corren el riesgo de desaparecer. He aquí los conflictos cuando se producen materiales didácticos calcados de modelos o esquemas de otras culturas y cosmovisiones. Esperamos que con esta propuesta de material didáctico se promueva una cultura orientada a mantener y difundir las lenguas originarias.

Referencias

- Bolivar, C. (1998). *Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía*. En página del V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas, Universidad de Caldas, Colombia. FUNLIBRE. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/CBolivar.htm>.
- Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

- Englund, B. (2006). *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning*. Underlagsrapport till Läromedelsprojektet (103 168), noviembre 2006. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Estudios de cultura náhuatl, vol. IV. (1963). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Historia: seminario de cultura náhuatl.
- Álvarez Montalbán, F. (2007). *El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional: *Una lengua, muchas culturas*. Granada, 26-29/09-2007.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Cervantes, A. (2002). *Procesos fonológicos en náhuatl*. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Lingüística en Tlaxcala. Organizado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández Cervantes, A. (2013). El sistema de transitividad en náhuatl: un acercamiento. *Revista Lenguas en Contexto*. BUAP. México.
- León Portilla, M. (1996). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. FCE: México.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, (2002).
- Luque Durán, F. (2004). *Lenguaje y visión del mundo*. Cap. 11. En 'Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo.' Estudios de Lingüística del Español. Red IRIS. P. 489-541.
- Rendón Monzón, J. J. (1992). *Notas sobre identidad, lengua y cultura*. En el 1er seminario sobre identidad. México.

Skolverket. (2006b). *Kursplan för MSPR1203 - Moderna språk, steg 4*. Disponible en: www.skolverket.se (12-04-2011).

Factores que inciden en la motivación para el aprendizaje del idioma inglés

Gabriela Pérez Avelino

*Departamento de Humanísticas
Instituto Politécnico Nacional*

Introducción

Existe una estrecha relación entre la motivación y el aprendizaje. Es fundamental el papel de la motivación educativa en el proceso de aprendizaje significativo del idioma inglés pues ayuda a “... despertar el interés, dirigir la atención y estimular el deseo de aprender en los estudiantes...” (García y Doménech, 2002, p. 25).

Las teorías constructivistas mencionan que la motivación comprende aspectos cognoscitivos y afectivos. Se considera que las personas poseen una percepción propia de su forma de aprender, la cual es influenciada por factores personales, sociales y culturales. La percepción personal de la forma de aprender se refleja en el nivel de motivación de la persona, en su forma de procesar la información y por lo tanto, en su aprendizaje (Schunk, 2012).

Tuckman y Monetti exponen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que procede del mismo sujeto y ocurre cuando se realizan conductas por el placer y la satisfacción que brindan. La motivación extrínseca es aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de una tarea. En este caso, la conducta se realiza en función de una recompensa.

Martínez (2001) plantea que el proceso motivacional para el aprendizaje de un idioma requiere de tres elementos: la curiosidad, que propicia la activación de la motivación, la percepción del control personal, que contribuye a mantener la motivación y una retroalimentación informativa, la cual resulta necesaria en todo proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es importante señalar que el contexto y la situación de aprendizaje también influyen en este proceso. García y Doménech (2002) apuntan que hay factores externos que proceden del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, tales como padres, profesores y compañeros, el sistema de evaluación, la organización del aula, las actividades de aprendizaje, el tipo de tareas, etc.

Schunk (2012) expone un modelo de aprendizaje motivado el cual plantea que hay diferentes tipos de variables que intervienen en la motivación y el aprendizaje. Las variables de instrucción, que comprende a los profesores, los tipos de retroalimentación, los materiales y equipo; las variables en el contexto, que incluyen los recursos sociales, ambientales y las variables personales, que se relacionan con el aprendizaje, tales como la construcción del conocimiento, variables de autorregulación y los indicadores de motivación.

En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 11 “Wilfrido Massieu” se observa un número importante de alumnos que muestra falta de motivación en la unidad de aprendizaje del idioma inglés, lo cual repercute en un índice de reprobación del 30% en los diferentes semestres.

El objetivo de este trabajo es conocer los aspectos relacionados con el profesor que de acuerdo al índice de satisfacción de los alumnos promueven y disminuyen el nivel de motivación para el aprendizaje del idioma inglés, como son las actividades dentro, fuera del aula y el material didáctico para que, con base en los resultados se implementen estrategias didácticas que mejoren el rendimiento en el aprendizaje del idioma y así poder reducir el índice de reprobación. Esto se pretende lograr mediante la aplicación de un instrumento diseñado para tal fin.

Metodología

El presente trabajo es un estudio descriptivo. La muestra consistió en 100 alumnos de quinto semestre, lo que corresponde aproximadamente a un 10% de una población de 1200 alumnos en el turno vespertino. La edad de los individuos fluctúa entre los 17 – 18 años. Esta muestra se eligió debido a que los alumnos de quinto semestre cuentan con un marco de referencia mayor en cuanto a los profesores y la metodología de enseñanza del idioma inglés empleada en el CECyT 11.

El instrumento consistió en un cuestionario de preguntas cerradas cuyo objetivo era conocer las opiniones de los estudiantes sobre diferentes factores que inciden en su nivel motivacional hacia la unidad de aprendizaje de inglés. Las variables que se midieron son:

Factores que inciden en su nivel motivacional	Propósito
Aspectos relacionados con el profesor	Para conocer las conductas positivas y negativas presentes en los profesores de inglés del plantel.
Actividades de enseñanza – aprendizaje en el aula	Para conocer las actividades en clase que son del agrado de los estudiantes y las actividades en clase que no lo son.
Actividades de enseñanza – aprendizaje fuera de la escuela	Para conocer las actividades fuera de la escuela que resultan atractivas para los alumnos y aquellas actividades que no lo son.
Recursos didácticos	Para conocer los recursos didácticos que despiertan el interés de los alumnos y aquellos que no lo hacen.
Propósitos de aprendizaje	Para obtener una idea general del tipo de motivación presente en los alumnos del plantel para el aprendizaje del idioma inglés.
Autoconcepto	Para conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de su capacidad para el aprendizaje del idioma.

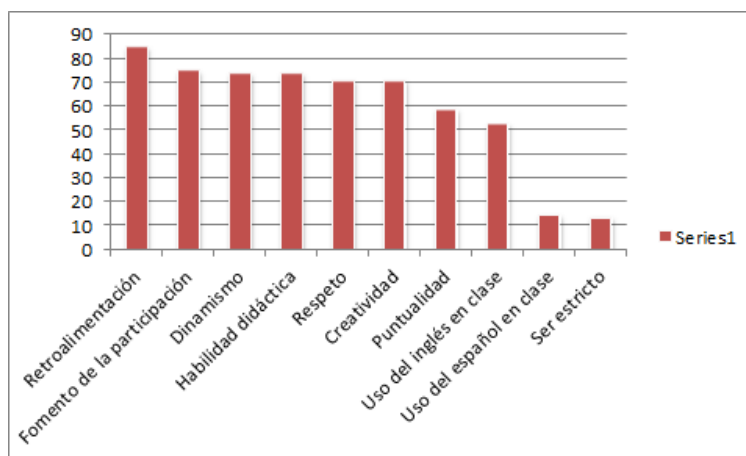
Se llevó a cabo un análisis estadístico de los resultados, realizándose una medición nominal para cada una de las variables.

Análisis de los resultados

Los resultados que se muestran contemplan un porcentaje de error del 10% y un nivel de confianza del 96.3%.

Aspectos relacionados con el profesor

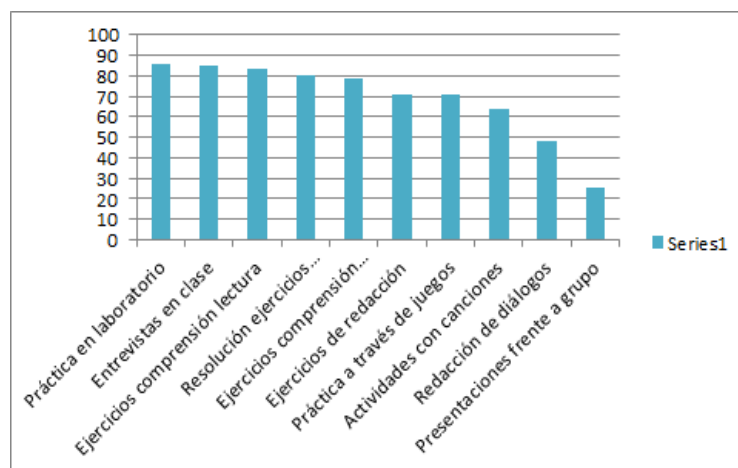
En la Gráfica 1 se describe el índice de satisfacción relacionado con los aspectos docentes. Los aspectos mejor evaluados fueron la retroalimentación que los maestros brindan, el fomento de la participación, el dinamismo y la habilidad didáctica.



Gráfica 1. Aspectos relacionados con el profesor.

Actividades de enseñanza – aprendizaje en el aula

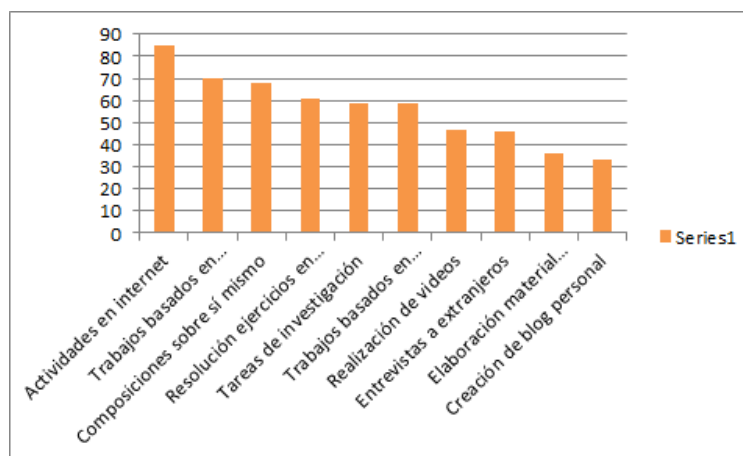
La práctica en el laboratorio multimedia, las entrevistas con compañeros de clase, los ejercicios de comprensión de lectura fueron las actividades preferidas entre los alumnos, como se muestra en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Actividades de enseñanza – aprendizaje en el aula.

Actividades de enseñanza – aprendizaje fuera de la escuela

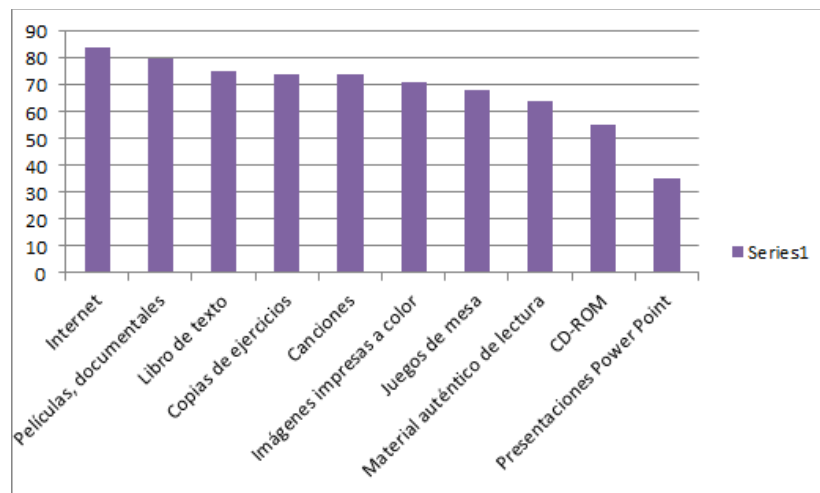
En la Gráfica 3 se muestran las actividades de enseñanza – aprendizaje fuera de la escuela preferidas por los alumnos. Las actividades que requieren el uso de internet y las actividades en donde el alumno habla de sí mismo y su entorno fueron las más populares.



Gráfica 3. Actividades de enseñanza – aprendizaje fuera de la escuela.

Recursos didácticos

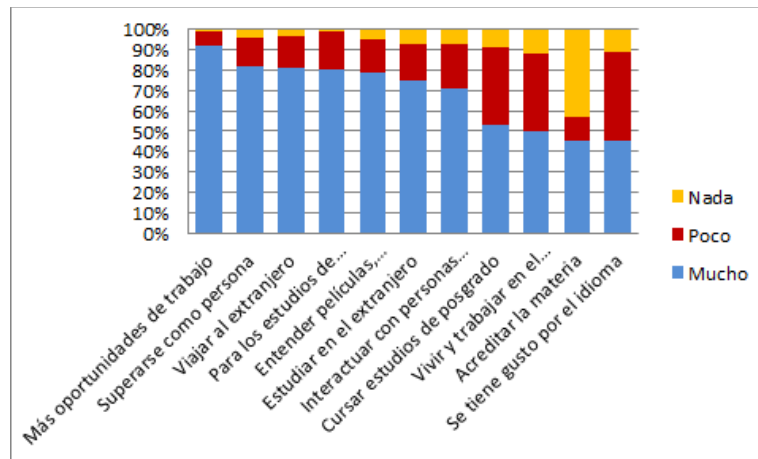
El internet y los medios audiovisuales fueron los recursos didácticos que resultan atractivos para el aprendizaje del idioma, como se ilustra en la Gráfica 4.



Gráfica 4. Recursos didácticos.

Propósitos de aprendizaje del idioma

La Gráfica 5 describe los propósitos de aprendizaje del idioma más comunes entre los alumnos del plantel. La gran mayoría de los alumnos considera que el manejo del inglés les será útil en sus estudios a nivel superior, además que les brinda mayores oportunidades de empleo.



Gráfica 5. Propósitos de aprendizaje del idioma.

Autoconcepto de los alumnos

En la Gráfica 6 se observa la percepción que los alumnos tienen sobre su capacidad de aprendizaje del idioma.



Gráfica 6. Facilidad para el aprendizaje del inglés.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que en general, los alumnos tienen una buena percepción de los profesores de inglés del plantel, no obstante, se manifiestan áreas de mejora como lo son el uso sistemático del idioma inglés durante la clase, mayor creatividad por parte de los profesores y su actitud hacia los alumnos.

Para aumentar el nivel de motivación en los alumnos es necesario incluir más actividades en las que el alumno se sienta involucrado de manera más personal y a su propio ritmo de aprendizaje, así como actividades que impliquen un trabajo colaborativo que ayude a construir un ambiente de seguridad para el alumno. Por el otro lado, es recomendable disminuir o evitar aquellas actividades en las que el alumno se sienta expuesto e intimidado.

Se manifiesta el entusiasmo que los alumnos tienen hacia el internet y los medios audiovisuales, así como el gusto por escribir acerca de sí mismos. Sin embargo, resulta contradictorio que los alumnos manifiesten desagrado por realizar videos y elaborar blogs.

Los resultados reflejan que prácticamente no existe una motivación intrínseca entre los alumnos del CECyT 11 para el aprendizaje del idioma inglés. Así mismo, existe un porcentaje importante de alumnos a los que no les agrada la asignatura por lo que no se sienten motivados y por lo tanto, les resulta difícil aprender el idioma.

Con base en lo anterior, se requiere que los profesores de inglés desarrollen la habilidad de generar motivación extrínseca en los alumnos, lo cual será posible al implementar estrategias didácticas que consideren el índice de satisfacción que los alumnos manifestaron en el instrumento para mejorar su aprendizaje del idioma.

Con el propósito de confirmar la efectividad de las estrategias implementadas, se sugiere llevar a cabo evaluaciones periódicas del aprendizaje logrado por los alumnos, y llevar a cabo un análisis estadístico de los resultados.

Referencias

García, B. F., y Doménech, B. F. (2002.) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 6, 24 – 36.

Martínez, A. J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235 – 261.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Tuckman, B. W. y Monetti, D. M. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.

Ocho estrategias para evaluar expresión oral y escrita, en el nivel medio superior

Blanca Estela Cortés Barradas

*Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"*

Alejandro Ángeles Cortés

Instituto Ramón López Velarde S. C.

Introducción

Con base en el Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012, con fecha 21 de octubre de 2008, se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo propósito principal es elevar la calidad educativa, en el Diario Oficial (2008), se crea el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), el cual establece las competencias genéricas, las disciplinares básicas "comunes a todos los egresados de la educación media superior" INEGI (2011), a su vez, indica que "las competencias disciplinares extendidas se definirán al interior de cada subsistema". Se establece el Marco Curricular Común (MCC), que permite articular los diferentes programas y opciones de Educación Media Superior (EMS), que existían en el 2008, en México.

El MCC, establece que las competencias genéricas y las disciplinares básicas, serán comunes a toda la oferta académica del SNB; que las competencias profesionales (básicas y extendidas), se podrían definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución. Acuerdo 444 (2008).

En las últimas décadas, la calidad de la educación en México, ha venido en un vertiginoso descenso debido entre otros factores al empobrecimiento de la población, a la gran cantidad de personas que habitan en nuestro país, a la cantidad de alumnos que buscan las cuotas más bajas que ofrecen las escuelas oficiales o de gobierno. Recordemos que en México (2014), el total de la población es de 119'715,000 personas, de los cuales, 63'063,487 son mujeres, lo que supone el 52.67% y 59'268,912 son hombres, que representan el 49.50%.

“México tiene una proporción elevada de alumnos por debajo del Nivel 2 (alrededor del 50%), lo que implica que muchos jóvenes no están siendo preparados para una vida fructífera en la sociedad actual. Por otra parte, nuestro país tiene muy pocos estudiantes en los niveles más altos (menos de 1% en los niveles 5 y 6), lo que significa que los alumnos de mejores resultados no están desarrollando las competencias que se requieren para ocupar puestos de alto nivel en los diversos ámbitos de la sociedad”.

“Al dar a conocer los primeros resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) 2009, México ocupó el lugar 48 (420 puntos en promedio) de entre 65 naciones, 33 de la OCDE, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con una escala que va de los 262 a los 698 puntos” (7/XII/2012).

En Puebla, el total de la población es de 5'779,829, de los cuales, 3'009,974 son mujeres y 2'769,855 son hombre, INEGI (2015); los jóvenes de 15 a 19 años que cursan bachillerato o carrera técnica el 57% asiste a la escuela y el 49% no asiste a la escuela.

México (sitial 2015) se encuentra en una posición de atraso en relación tanto con los países más desarrollados como con los países de América Latina con los que debería, en todo caso, tener una mayor cercanía en términos de niveles de desarrollo y escolaridad de su población (Martínez Rizo, 2006).

Tanto en el INEE, como en PISA, los valores y lugares obtenidos por la educación mexicana, sitúan en un lugar bajo a nivel nacional, en donde, en algunos niveles educativos, ni siquiera, se llegan a obtener la media nacional. “El Informe 2007-2008 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ubica a México en la posición 52 de 177 países”, Ruíz, Rosaura (2008). Por otra parte, si consideramos que el Programa de Naciones Unidas en México “Educación Para Todos (EPT) 2000-2015: retos y desafíos”, indica que sólo se pudieron cubrir dos de los objetivos planteados en 2000 y que estos son: mayor atención a la primera infancia y universalización de la educación primaria.

En lo que se refiere a la calidad en los aprendizajes, el panorama no es más alentador para los poblanos. Si se toma como referencia los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (Excale), aplicados por el INEE, el porcentaje de alumnos de tercero de primaria que alcanza el nivel de logro educativo básico para matemáticas está dos puntos porcentuales abajo del promedio nacional al registrar 58%.

La localización del plantel

El Bachillerato General Matutino “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE), se ubica en el Boulevard Hermanos Serdán No. 203, de la ciudad de Puebla. La ubicación es en la zona norponiente de la ciudad de Puebla, en donde el Boulevard Hermanos Serdán es una vía rápida.

El Bachillerato General Matutino tiene 1021 alumnos, de los cuales, 687 son mujeres y 334 hombres, repartidos en 6 grupos de primer año, 6 grupos de segundo año y 6 grupos de tercer año. En total se tienen 18 aulas, un laboratorio de química-física, un laboratorio de conservación de alimentos, un laboratorio de cómputo, una sala de maestros, oficinas administrativas. Los baños de mujeres y baños de hombres son por cierto, insuficientes; el baño de mujeres tiene 3 tazas normales y un baño para personas con capacidades diferentes (120 alumnas por cada taza); un

baño con lavabo para maestras y secretarias. El baño de hombres cuenta con 4 tazas (83 estudiantes por taza) y no cuenta con baño para maestros.

Problemática de salud de la comunidad: como ya había mencionado antes, la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), con pasantes de Psicología, realizó una investigación en nuestro Bachillerato y los datos que nos proporcionaron fueron los siguientes: el 70% de nuestros alumnos consumen alcohol y el 60%, tienen relaciones sexuales sin protección (datos proporcionados por la DGB el 8/X/2010).

Otro problema aparte, es que la mayoría de los alumnos a las 7:00 hrs., no han desayunado; desayunan a las 9:50 hrs., cuando inicia su receso. Así, de 7:00 a 9:50, han pasado 3 clases; en esas tres primeras clases, por lo regular la mayoría de los alumnos se encuentran bostezando, cabeceándose o durmiéndose porque su cerebro no tiene azúcar para poder trabajar y cómo quieren aprender algo, si su estómago no tiene nada que les ayude a aprovechar los conocimientos. Son pocos los alumnos que desayunan antes de venir a clases y a las 10:00 hrs., comen alguna fruta o dulce. El problema es que las materias de matemática, física y química, se encuentran ubicadas en estas tres primeras horas y son las materias que tienen mayor número de reprobados. Hay algunos alumnos que son diabéticos juveniles; de ellos, me indican: “Si los padres no se preocupan por darle el desayuno a los niños o/a los jóvenes y no ven lo que consumen, es probable que estén consumiendo regularmente cosas con mucha grasa, azúcares y harinas, que no son fácilmente quemados por ejercicio o algún tipo de actividad física y aunado a lo anterior, las cantidades que consumen, la predisposición biológica de los padres a padecer diabetes y obesidad” (Cortés Barradas, 2012).

Aunque lo anterior, también es preocupante, es más preocupante, que los jóvenes, de 15-18 años, no saben hablar correctamente, no saben escribir, no saben leer, no saben realizar operaciones fundamentales y menos saben, aplicar ese conocimiento en Física I y II.

Este problema es frecuente, es decir, de la mayoría de materias y de la generalidad los docentes, porque es común que los alumnos, así como hablan, así escriben las cosas, que es una de las características que he observado, cuando ellos me entregan las prácticas: no ponen atención a la ortografía porque regularmente, al usar el internet solo copian y pegan, sin leer el contenido, sin ver si tienen faltas de ortografía o si no tienen buena redacción. Este problema, fue abordado como Academia de Ciencias Experimentales, para desarrollar en conjunto, las 8 estrategias didácticas para la expresión escrita y oral. Como fortaleza indico que son herramientas aplicables a cualquier materia; como debilidad, los estudiantes se hablan entre ellos mismos de: “sí güey. No güey. Yo Felipe y con tenis”, que lejos de aumentar su vocabulario, lo reducen y no se entiende lo que quieren decir.

Fundamentación didáctica-pedagógica de las 8 estrategias didácticas

En este ciclo escolar, la competencia que todos los docentes acordamos desarrollar en nuestros alumnos, es la expresión, tanto en lo escrito, como en lo oral. Este acuerdo se basa en el Consejo Técnico realizado el 30 de enero del 2015, en donde, la mayoría de los catedráticos del Bachillerato General Matutino del BINE, expusimos que: los estudiantes carecen de un buen vocabulario, no les gusta leer, no saben redactar, escriben con sus nuevos símbolos.

Quiero en la materia de Física, desarrollar las capacidades básicas de lectura, redacción, el manejo de la “herramienta matemática”, el manejo de información, la capacidad para desarrollar Pensamiento Lógico y Creativo, desarrollar la capacidad para solucionar problemas, la capacidad de aprender, la capacidad de participar, el desarrollo de la criticidad, el manejo de la tecnología, el desarrollo de la toma de decisiones, el desarrollo de la responsabilidad, el desarrollo de la autoestima, el desarrollo de la sociabilidad y el trabajo en equipo.

Dentro de las habilidades de expresión, cuando corriges a algún alumno que dice: “Este carrito *ahíga* tenido...” y le dices es: “Este carrito ha tenido o este carrito tuvo...”. El alumno aludido dice: “sí, ya sé” y se empieza a carcajear.

Paulo Freire, presentó todas sus esperanzas en una mejor educación para todos y creo que valdría la pena desempolvar su *Pedagogía del oprimido* (1970), para pasar a la Pedagogía actual. Freire al igual que algunos docentes, se preocupó por las mujeres y hombres desarraigados, que tendrían que abrirse a sistemas y situaciones en las que asumirían que empezar por la educación básica para poder comprender, analizar y construir un mundo de conocimiento o sistematizado, un mundo de signos y a un mundo de la consciencia o crítica, así Araujo-Olivera, Sonia Stella. (2002), en el libro *Paulo Freire*, indica que: “la pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la Pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

Uniendo lo anterior al hecho de que, Rodríguez Estrada, Mauro (2006), menciona: “El lenguaje es propuesta y es invitación y es palestra y reto a ser creativo. Pero para cada usuario de una lengua no está garantizada la creación lingüística”.

Según Perrenoud (2004) “el profesor ideal, le interesa más el debate que pueda suscitar esas competencias ante el perfil emergente de un nuevo tipo de profesor, que el dejar constancia por escrito de su experiencia”.

Dentro de las 8 estrategias didácticas que puede emplear el docente, se encuentran:

El trabajo colaborativo

Es una estrategia didáctica que permite a los integrantes de un equipo integrar y exponer información pertinente ante sus compañeros. La recolección de información, la forma en la que la seleccionaron, sintetizaron y analizaron, permitirá ver la apropiación o no del tema. El docente está obligado en cualquier momento, a rectificar las ideas o planteamientos, que fueran erró-

neos, en la exposición, debe solicitar a los participantes que empleen un lenguaje apropiado para exponer sus ideas, solicitar que los demás escuchen lo que plantean y al final, puedan intervenir si no están de acuerdo con lo planteado.

- Aplicación o solución de problemas.
- Demostrar requiere que los estudiantes, conozcan procesos de resolución de problemas.

El foro

Estrategia didáctica en donde un elemento integrante del equipo, expone un tema en particular. Expone una idea determinada, desarrolla y concluye, para dar paso a la retroalimentación, en donde el docente puede moderar las participaciones de los alumnos que no están exponiendo, puede desarrollando un mapa conceptual o un cuadro sinóptico, en donde pueda concentrar la parte más importante de dicha exposición. Los educandos deberán contar con criterios de análisis, para desarrollar esta forma de estrategia didáctica

Panel

Es una estrategia didáctica, que requiere que el docente tenga un amplio conocimiento en temas de interés para el grupo académico. El objetivo de emplear paneles, es que el tema expuesto sea agradable y que se pueda discutir con una serie de preguntas que deben realizar. Para mantener a los estudiantes reflexionando, se les pueda dar tablas,

Cómo/cuáles	Qué razón	Por qué
Cuáles son las causas	Cuáles son las consecuencias	Cuáles son los pasos del proceso
Cómo empezarías	Ordénalo	Especifica las condiciones
Cuáles son necesarias para...	Enumera los problemas	¿Por qué creen que se desarrollan estos casos?

Guardando elementos para un análisis

Las exposiciones

En esta estrategia didáctica, se busca que unos alumnos sean los que expongan ante sus compañeros, un tema determinado. En donde se podrá observar el grado de transformación del pensamiento, sobre todo, cuando se les solicite a los expositores terminar y el docente en su plan de moderador, escogerá en cada equipo, una persona para contestar, apoyada en sus demás compañeros de equipo. Observaremos que aquellos equipos que estuvieron atentos a la exposición de sus compañeros, podrán contestar fácilmente las preguntas y viceversa.

- Comprensión o de transformación
- Cambia a diferentes símbolos
- Exprésalo en tus palabras
- Expresa cómo te sientes acerca de...
- Relata en tus palabras.
- Interpreta
- Compara y contrasta
- Que es análogo a
- Descubre y explica
- Qué significa
- Cuáles son las relaciones
- Qué puedes inferir de estos datos

El aprendizaje interactivo o exposición interactiva

Puede ser la exposición del profesor, la conferencia de un experto, entrevistas, paneles, debates. Puede existir un tema central, del que se pueden derivar otros, igualmente relacionados entre sí o que apoyen una parte de esa enseñanza aprendizaje.

- Aplicación directa.
- Demuéstralo
- Puedes usarlo para resolver qué
- Hasta dónde te llevó
- Cómo lo puedes usar

Lectura dirigida

Esta estrategia didáctica consiste en hacer participar a los escuchas, haciéndolos leer un documento, una parte del documento o pequeñas partes del documento, dirigidos o guiados por el docente y/o instructor que conduce esta estrategia. La lectura dirigida tiene como finalidad que los estudiantes se den la oportunidad de escucharse y de ir relacionando en su mente, lo leído con su vida, para finalmente aportar ideas, que irán conformando una retroalimentación para todo el alumnado. La lectura dirigida es una estrategia didáctica que nos permite contar con atención de los estudiantes, sobre todo cuando tenemos un documento extenso, que podemos dar a los jóvenes a leer. Para que sea de gran utilidad a los estudiantes, se debe buscar que la lectura esté en relación con lo expuesto por el docente.

Razonamiento				
Cómo			Qué razón	Por qué
Cómo	traduces	esta	Qué sentido tiene	Por qué es necesario
Cómo	entiendes	esta	Qué razones existen	Por qué debes atender el

parte		significado
Cómo extrapolas ese conocimiento a tu vida diaria	De qué depende esta frase	Por qué extrapolar

Discusión en grupos

La discusión en grupos es una estrategia didáctica que nos permite integrar pequeños equipos de trabajo (3 o 4 elementos por equipo). El docente hace que los equipos participen intercambiando opiniones, ideas, experiencias, conocimientos, con la finalidad de que los estudiantes definan una toma de decisión, busquen datos para apoyar sus opiniones o simplemente, que los participantes adquieran o refuercen conocimientos a partir de lo aportado en los equipos. Con la aplicación del pensamiento lógico y creativo, el educando puede llegar a diseñar bajo esta estrategia didáctica, nuevas formas de pensamiento, acción-reacción, conocimiento creativo y el fluir del conjunto.

Pensamiento creativo

- Crea
- Fluye
- Inventa
- Cuántas hipótesis puedes sugerir
- Piensa en todas las alternativas
- Piensa en algo que nadie haya pensado
- Cómo sería si
- Diseña algo que está en tu mente

La estrategia didáctica de búsqueda de información

Esta estrategia permite trabajar en equipos (de 3 a 5 personas). El docente define el tema y los educandos deben definir sobre qué buscar información, qué sé sabe del tema y qué ignoro, cuál es el ámbito de información, dónde o quién tiene esta información, cómo o con qué herramientas puedo encontrar esta información, cómo o con qué criterios, acotaciones, indicadores o palabras claves puedo encontrar esta información. En este caso, el docente deberá de indicar a los alumnos, el interés de la investigación documental (que pueden hallar en bibliotecas que tengan libros especializados en el tema escogido, en hemerotecas, en archivos y/o en centros de información).

Pensamiento productivo

- Sintetiza
- Lógico
- Creativo
- En cuántas formas diferentes puedes sintetizar información
- Son todas las respuestas
- Cuántas formas más pueden desarrollar
- Tienes alguna forma de sintetizar propia
- Piensa en algo que nadie ha pensado.
- Crea algo que nadie haya creado
- De qué otra forma puedes sintetizar información
- De qué otra forma puedes representarlo

- Cómo podrías hacerlo más interesante
- Es una síntesis lo que realizaron
- Es lógico lo planteado
- Es creativo tu proceder
- Por qué es lo mejor sintetizado
- Por qué es lo más lógico
- Por qué es lo más creativo
- Han comprendido el proceso empleando síntesis
- Han comprendido el proceso empleando lógica matemática
- Han comprendido el proceso empleando creatividad
- Comprendieron el proceso de síntesis
- Comprendieron el proceso lógico
- Comprendieron el proceso creativo
- Pueden representar esta síntesis gráficamente
- Pueden representarlo de manera lógico-matemático
- Pueden representar gráficamente lo creativo
- Cómo auto-evalúan su trabajo de síntesis
- Cómo auto-evalúan su trabajo lógico
- Cómo auto-evalúan su trabajo creativo

Todas estas estrategias didácticas, pueden ser empleadas tanto para Física I y II, como para otras materias. Algunas estrategias pueden aplicarse tanto en lo individual como en lo colectivo.

Plan de evaluación

El Plan de evaluación tiene que contemplar las diversas formas de trabajo en:

- a) Aula. Diagnóstica o Prueba Protocolo de Gómez Bonilla, Edgar (2010).
- b) Laboratorio. Formativa.
- c) Espacio lúdico. Sumativa.

La evaluación se realiza empleando el 40% conocimientos, el 30% productos y el 30% para el actitudinal consciente. Cada una de las estrategias didácticas deben ser evaluadas con listas de cotejo y rúbrica, que serán conocidas por los estudiantes antes de aplicar las actividades indicando las características que deberá tener el trabajo colaborativo, por ejemplo:

Categoría

- Excelente.
- Bueno.
- Regular.
- No aceptable.

Calidad del trabajo

- Trabajo de alta calidad.
- Trabajo bueno, pero con error.
- Trabajo regular que tiene errores.

- Trabajo que no tiene los requerimientos.

Contribuciones

- Proporciona ideas innovadoras.
- Proporciona buenas ideas.
- Proporciona ideas regulares.
- No contribuye en el crecimiento de conocimientos.
- A priori (antes).
- En el desarrollo del semestre.
- Posteriori (después).

Tipos de evaluaciones

- Diagnóstico, pronóstico y/o predictiva.
- Formativa.
- Progresiva.
- Sumativa o terminal.

¿Qué función tienen?

- Orientar o adaptar contenidos temáticos.
- Regular, facilitar o mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Verificar.
- Acreditar.

- Certificar.

Aplicada a

- Los estudiantes cuyo conocimiento no es homogéneo.
- Los procesos.
- Las actividades.
- La elaboración de productos.
- Los productos: Libreta de tareas, portafolio de actividades, proyectos y prototipos.

¿A quién/qué evalúan?

- Los estudiantes cuyo conocimiento no es homogéneo.
- Los procesos.
- Las actividades.
- La producción de productos, proyectos o prototipos.
- Los productos: libreta de tareas, portafolio de actividades, proyectos y prototipos

Lista de cotejo para evaluar desempeño actitudinal consciente

Nombre(s) _____ y _____ apellido(s):

El alumno deberá indicar los valores y actitudes, que desarrolló en este corte; marcar por línea solo uno.

	Na da	Poc o	Sufi- ciente	Muc ho
1.- Mostró respeto para escuchar y establecer diálogos con sus compañeros de equipo y del grupo en torno a la forma de pensar que los demás				

manifestaron.				
2.- Tuvo tolerancia y respeto por el trabajo, tanto individual como por equipo, que presentaron en este corte, sus demás compañeros.				
3.- Participó de forma crítica, reflexiva y constructiva, en las diferentes discusiones que se realizaron durante cada una de las sesiones, sobre los temas abordados.				
4.- Mostró disposición al trabajo colaborativo y tanto individual como en equipo, realizó lo que se pidió en cada una de las sesiones.				
5.- Actuó con responsabilidad, en la entrega oportuna de todos los trabajos solicitados para realizar la evaluación correspondiente al corte.				
6.- Demostró a lo largo del corte, puntualidad en cada una de las sesiones de clase.				
7.- Entregó con toda limpieza los trabajos solicitados.				
8.- Mostró disposición para trabajar en equipo e hizo lo correspondiente que el equipo le solicitó.				
9.- Mostró disposición para trabajar de manera individual.				
10.- Cumplió con los materiales para integrar su acervo bibliográfico.				
Rango 21-30 puntos 12-20 puntos menos de 11 puntos	Niveles Excelente actitud. Puede mejorar. Necesitas mejorar tus actitudes.			
H. Puebla de Z., a 5 de febrero de 2011 Mtra. Blanca Estela Cortés Barradas Catedrática de "FÍSICA II"				

Conclusiones

Las 8 estrategias didácticas contribuyen en el desarrollo de una planeación estratégica, enfocada en el proceso enseñanza-aprendizaje del educando.

La aplicación de estas 8 estrategias didácticas, estimulan la participación, la motivación y el desarrollo de la argumentación, tanto en escritura como en expresión oral.

El uso de estas 8 estrategias didácticas, proporciona al docente, evaluaciones en donde el alumno sabe su calificación antes de que se la digan. Para el estudiante que usa estas 8 estrategias didácticas constantemente, desarrolla habilidades para la resolución de problemas.

Referencias

Araujo-Olivera, S. (2002). Paulo Freire. Pedagogo crítico. México.

Colección Textos. No. 31. SEP-UPN,

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo 444*.

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo 486*.

Gómez Bonilla, E. (2010). *La enseñanza en el siglo XXI*. <http://edgargomezbonilla.wordpress.com/>

<http://ciencias.jornada.com.mx/investigacion/ciencias-sociales-y-humanas/investigacion/imposible-el-desarrollo-de-mexico-sin-el-concurso-de-la-ciencia>

INEGI. <http://www.inegi.org.mx/> [consultado el 30 de marzo de 2015].

Martínez Rizo, F. (2006). *Informe PISA 2006*. INEE: México.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

Rodríguez Estrada, M. (2006). *Aprendizaje creativo continuo, cuando aprender es emprender*. México: Trillas.

Ruíz, R. (2008). *Imposible el desarrollo de México sin el concurso de la ciencia*.

Aprendiendo consonantes: no todas las letras son vocales

Citlalli Estefanía Balbuena Soriano

Alejandra Fabiola Flores Zamora

Valeria Romero Porras

Introducción

El contenido de este trabajo presenta el proceso seguido para el diseño de materiales didácticos, en el caso de este proyecto, para ser implementados en 2° año de preescolar en el Instituto Infantil Freinet.

El principal objetivo fue “diseñar materiales didácticos que apoyen al docente a desarrollar la habilidad lecto-escritora en los alumnos de 2° año de Preescolar en el Instituto Infantil Freinet. Para poder lograrlo se propusieron dos objetivos específicos; el primero consistió en “desarrollar todo el proceso metodológico para la elaboración y selección de materiales didácticos”, ya que al estar dirigidos a nivel preescolar era necesario considerar la mayoría de los aspectos posibles, así como las necesidades de los alumnos, es decir, el desarrollo cognitivo, motriz, sensorial, emocional entre otros para que los materiales a diseñar correspondieran a las necesidades y capacidades de los niños. Además, se estableció la necesidad de “elaborar una planeación didáctica de las sesiones en las que se haría uso de dichos materiales”, debido a que para abordar los contenidos con los materiales didácticos elaborados era necesario, en primer plano, establecer la secuencia de actividades para corroborar que fueran coherentes y permitieran cumplir el objetivo de aprendizaje, el cual era que los alumnos diferenciaron las vocales de las consonantes y pudieran identificar, dentro de estas las letras P, T, S, M, L, F.

Por este motivo, a lo largo de todo el trabajo se presenta, como primer punto, la justificación del diseño de materiales didácticos para nivel preescolar, posteriormente se exponen los objetivos estableciendo los recursos, tareas y tiempos, los cuales permitieron un mayor control durante la elaboración de los materiales y la integración de los contenidos.

En un segundo apartado, correspondiente a la etapa de análisis, se desarrollan los contenidos a abordar, en este caso, las consonantes, que dan pie al establecimiento del perfil del usuario y por consiguiente a la teoría del aprendizaje que fundamente el diseño de los materiales. Esta etapa finaliza con la presentación de los medios, la modalidad y las formas de distribución de los materiales.

Por último, se exponen las fases correspondientes al diseño, en la cual se determinan los estándares de calidad; el desarrollo, la implementación, que presenta las actividades realizadas cada día, así como los avances que se fueron identificando a lo largo de la misma; y la evaluación de los materiales didácticos, fase que se dedicó a valorar las condiciones en las cuales encontramos al grupo respecto al tema que se abordó y los avances que se dieron. Dentro de ellos destacan la capacidad de uno de los alumnos que al inicio de la implementación de los materiales no podía distinguir las vocales y consonantes, y al final del proceso destacó al exponer su nombre e identificar las vocales y consonantes que lo conformaban.

Justificación

El grave problema de la educación no se resuelve al reemplazar arbitrariamente la escuela austera y antinatural con lo que algunos contemporáneos han llamado la escuela rigente o alegre

Freinet

El contenido que se abordará con estos materiales es el de las consonantes, específicamente las letras P, T, S, M, L, F, debido a que en una entrevista a la titular del grupo en el que se implementarán los materiales ha comentado que en este tema se han tenido diversas dificultades.

Respecto al grupo cuenta con aproximadamente 10 alumnos, quienes se encuentran entre los 4 y 5 años de edad, lo que permitió crear materiales de manera más general, debido a que cada niño tiene características tanto cognitivas como motrices similares. Además, la maestra titular comentó que los alumnos de este grupo son mayormente visuales, por lo que se generaron materiales didácticos que fortalecieron el aprendizaje por medio del sentido de la vista.

En cuanto a la selección del grupo, la directora de dicha institución externó las deficiencias que han tenido los alumnos de 2° grado respecto al tema que se abordó, pues comentó que el grupo que actualmente se encuentra en 3er. grado no presentó esta dificultad, lo que también demuestra las diferencias y características especiales de un grupo y obliga a crear materiales que puedan ser implementados en otros grupos y contextos con posterioridad para apoyar al correcto desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de la clase. Por otro lado, al realizar una visita a la institución educativa, se notó que la escuela tiene diversos espacios, lo que permitió el desarrollo de actividades fuera del aula para reforzar los contenidos.

El principal motivo por el cual se eligió el nivel preescolar para implementar los materiales didácticos que se presentan en este manual se debe a que, a pesar de ser uno de los niveles para el que más materiales didácticos se producen, suelen diseñarse materiales para un contenido específico. Sin embargo, el material que se presenta pretende el logro de aprendizajes significativos y salir de lo convencional, por lo que una de las características de los materiales es que serán tridimensionales y tendrán diversas texturas. Además, en esta manual, se exponen recomendaciones que el docente puede considerar al momento de implementar estos materiales, pues como anteriormente se mencionó, se busca que los estos puedan ser implementados en otros contextos y bajo otras condiciones.

Una última característica de los materiales que se presentan es que el diseño de estos considera el Modelo Educativo Freinet y el Modelo por Competencias, por lo que al elaborarlos se deben considerar las condiciones de ambos modelos para poder cubrir sus exigencias.

Recursos

En términos generales, se elaboraron 4 materiales didácticos: un alfabeto, un silabario, “un ser-pientes y escaleras” y un “tendedero”, para los cuales se designaron diversos materiales que con-taron con texturas, relieves y que al mismo tiempo eran resistentes y reutilizables.

Para los primeros tres fue necesaria la utilización de diversos recursos, como:

- Lona: material flexible y resistente que permitió la correcta ejecución del juego, así como la mejor visibilidad de las imágenes plasmadas en ésta.
- Dados: para su elaboración se incluyeron diversas texturas en cada uno de los lados con un material que nos garantizara su duración, fueron de tamaño proporcional a la lona y se utili-zaron únicamente para el juego “serpientes y escaleras”.
- Velcro: en el caso del silabario y de la lámina del abecedario se utilizó velcro, considerando que este material fuera manipulable tanto por el docente como por los alumnos.
- Mampara: se utilizó para el silabario y la lámina del abecedario.
- Letras impresas en papel adherible: se imprimieron las letras del abecedario para ser coloca-das en una mampara que pudiera ser utilizada al explicar las vocales y consonantes.

Respecto al Tendedero se necesitó el material siguiente:

1. Palitos de madera con una base de plástico con 50 cm de macramé, el cual cumplió la fun-ción de tendedero.
2. Letras impresas: utilizadas para que los alumnos formaran palabras que incluyeran las consonantes que se estaban reforzando.

3. Broches: de tamaño chico para que los alumnos tuvieran la facilidad de manipularlos y colgaran las letras en el tendedero.

En relación a los recursos humanos para llevar a cabo la ejecución de la planeación se contó con:

- Alumnos
- Equipo de trabajo conformado por 5 personas
- Un diseñador gráfico
- Expertos en la evaluación del contenido y material: titular de la materia para la que se diseña este manual.

De igual forma hicimos uso de los recursos tecnológicos, debido a que se contó con programas y softwares que permitieron diseñar los materiales didácticos para posteriormente imprimirlos en lona, así como las letras a pegar en cada uno de los materiales.

Finalmente, también fue necesaria una planeación didáctica, pues en esta se diseñaron las actividades a seguir por parte del docente, es decir, la secuencia didáctica que permitiría el cumplimiento del objetivo.

Selección de contenidos

Una de las principales responsabilidades de los maestros de preescolar es ayudar a sus alumnos a desarrollar la consciencia fonológica para lo cual, el conocimiento de la consonante inicial es una parte esencial de la enseñanza de la fonética, pues los niños no pueden leer hasta que aprenden que cada letra está representada por un sonido correspondiente. Para esto, los maestros pueden aplicar diversos métodos de enseñanza, incluyendo la enseñanza directa, juegos y

actividades en grupos o con toda la clase, ya que reconocer estas conexiones de letra con su sonido es el primer paso a la hora de descifrar o sondear las palabras (Hollowell, 2015).

Además, existen ciertas características particulares que permiten clasificar a las consonantes desde el punto de vista fonético, como el modo de fonación (según cómo vibran las cuerdas vocales), el modo de articulación (cómo se obstruye el paso del aire), el punto de articulación (dónde tiene lugar dicha obstrucción) y la longitud (cuánto dura la pronunciación).

De este modo, las consonantes pueden clasificarse en dos grandes grupos: las obstruyentes, en las que al pronunciarse se produce una obstrucción de la salida del aire, y las sonantes, que son aquellas en las que no hay obstrucción.

Perfil del usuario

El grado escogido para la aplicación de los materiales didácticos presentados es segundo año de preescolar del instituto infantil "Freinet" ubicado en 20 Oriente Núm. 1807, Xonaca C.P. 72220.

Los niños oscilan entre los 4 y 5 años de edad, y guiándonos en la teoría del aprendizaje de Piaget, se encuentran en la etapa pre operacional que abarca de los 2 a los 7 años.

En esta etapa, los niños adquieren el lenguaje y aprenden a manipular los símbolos que representan el ambiente, pueden manejar el mundo de manera simbólica, pero todavía no son capaces de realizar las operaciones mentales reversibles, aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica.

Los principales logros de esta etapa son:

- Juego simbólico: simulan una serie de hechos, como ir de compras, jugar a la casita, o jugar al doctor y harán que mamá y papá vayan al hospital. Buena parte del juego simbólico de niños

de 5 o 6 años requiere la participación de otros niños, por ejemplo, juegan a la tienda o a policías y ladrones.

- Razonamiento transductivo: obtener piezas separadas de información y unir las para formar una hipótesis o llegar a una conclusión.
- Sincretismo: consiste en cometer errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas.
- Egocentrismo: incapacidad para tomar el lugar de otro para imaginar el punto de vista de otra persona.
- Animismo: consiste en atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos.
- Clasificación: los niños en etapa, pre operacional, muestran la capacidad limitada para clasificar los objetos en categorías.
- Irreversibilidad: los niños no pueden aceptar mentalmente que sea posible recuperar el estado original.

Lo anterior supone características y conocimientos que nuestros usuarios, debido a su edad, ya tienen, y que sin duda se tomaron en cuenta para la elaboración de los materiales a implementar.

Sus habilidades previas, vistas desde esta teoría del desarrollo, serían las alcanzadas en la etapa sensorio-motora, entre las cuales destacan:

- Establecimiento de la conducta intencional (hacer algo con un objetivo previsto de antemano).

- Construcción del esquema del objeto permanente
- Imagen mental
- Percepción

Respecto al desarrollo de sus habilidades intelectuales, son capaces de reproducir lo escrito en el pizarrón, tomar dictado, copiar, leer silabas y relacionar el número con el objeto. Acerca de sus actitudes: son observadores, participativos, atentos, tienen capacidad comprensiva y exploratoria. Les gusta trabajar en equipo y son solidarios con sus compañeros pues llevan a cabo la tutoría entre pares.

Medios

Los materiales didácticos que se utilizaron son los visuales, los cuales, conviene recordar, son aquellos que expresan a través de imágenes el contenido y los objetivos de la sesión, por lo que cuentan con características esenciales como:

- Ser llamativos para los alumnos.
- Guardar relación entre los contenidos que se desean impartir y las imágenes y gráficos utilizados para esto, es decir, cuidar que el mensaje a transmitir mediante estos materiales sea claro, pues el uso de imágenes puede generar diversas interpretaciones.
- Permiten fijar el conocimiento a través de la asociación de la información con las imágenes utilizadas.
- Los elementos centrales deben resaltarse de manera gráfica para atraer la atención del alumno hacia estos.

- Evitar el uso de textos largos que acompañen a los gráficos, pues el principal objetivo de estos materiales, como se ha mencionado, es que el alumno adquiera conocimientos mediante la relación entre las imágenes y los contenidos.
- Garantizar la calidad del material, pues al ser visual debe ser de tamaño y claridad adecuada para que pueda llegar a todo el grupo, de lo contrario se pueden tener diversas interpretaciones del contenido impartido.
- Promueve mayor reflexión y análisis por parte de los docentes y alumnos, pues los primeros deben seleccionar las imágenes adecuadas al contenido que desea impartir y los segundos necesitan reflexionar y analizar las imágenes para poder establecer relaciones entre el contenido impartido y estas.
- Como característica especial es necesario que se implementen en grupos pequeños para poder tener el impacto que se desea, ya que si el grupo es muy grande se llega a perder el interés por el contenido o la forma en la que son impartidos.

Además, presentan ventajas que permiten una mejor interiorización del conocimiento, las cuales pueden ser:

- Son de fácil implementación y elaboración, y en algunos casos la elaboración de estos no necesita de recursos adicionales.
- Permiten al docente y al alumno volver a consultar el contenido visto en una clase.
- Promueven la imaginación y creatividad del docente al elaborar o seleccionar estos materiales y del alumno al poder establecer relaciones entre estos y el contenido.

- Pueden modificarse cuando se necesite, aunque se recomienda hacerlo después de haber sido implementados, pues a diferencia de los otros tipos de materiales didácticos, audiovisuales y sonoros, estos se pueden modificar de manera más sencilla e inmediata.
- Apoyan al docente a lo largo de la sesión, más no depende de estos el éxito o fracaso de la clase, pues esto es resultado de las estrategias utilizadas por el docente para implementar los materiales.

No obstante, estos materiales también tienen algunas desventajas, entre las cuales destacan:

- Si no se realizan de manera adecuada puede perderse el interés de los alumnos.
- En algunos casos se requieren condiciones adicionales, como proyectores o laptop para poder exponer los materiales.
- Puede requerir mayor capacitación del docente para manejar adecuadamente los materiales.
- Pueden volverse tediosos si no se utilizan con las estrategias adecuadas.
- Si no se considera el público al que va dirigido, el material puede no cubrir las necesidades educativas del grupo en el cual se implementen.
- Cabe destacar que en el caso de la planeación didáctica y diseño de materiales se debe tener más cuidado, pues estos se dirigirán a niños de entre 4 y 5 años, quienes no mantienen la atención hacia una misma actividad por más de 30 minutos, además, es necesario que se consideren las imágenes que le sean fáciles de identificar, de lo contrario será más complicado establecer la relación entre la imagen y el contenido impartido.

Modalidad

Las clases para las cuales se destinaron los materiales didácticos fueron presenciales en su totalidad, debido a que los materiales están diseñados para trabajarse dentro de la institución educativa.

Sin embargo, no significa que si un alumno se ausenta una clase le será imposible entender los demás materiales, pues estos, a pesar de relacionarse para poder llegar al objetivo, tienen objetivos y características específicas que les permitirán ser utilizados sin haber conocido el contenido anterior.

Además, los materiales que se presentan servirán como apoyo y repaso, pues los contenidos a reforzar ya han sido abordados previamente por la docente titular, por lo que los materiales didácticos deben relacionarse con lo realizado anteriormente.

Diseño

Para poder elaborar los materiales didácticos se establecieron diversos estándares, cuyo objetivo fue garantizar la calidad de los materiales implementados, además de diversos bosquejos que permitieran reflexionar acerca de la estructura que debían tener los materiales:

1. Estándares de estructura
 - 1.1) El material está elaborado de manera lógica y hay coherencia entre los elementos que los conforman.
 - 1.2) La organización de los contenidos es llamativa y permite captar y mantener la atención de los alumnos.

- 1.3) El diseño del material corresponde a la edad de los alumnos con quienes fue implementado.
- 1.4) El material puede ser manipulado por todos los miembros del grupo.
- 1.5) El material es de fácil traslado y montaje.
- 1.6) Los colores empleados en el material permiten atraer la atención de los alumnos.
- 1.7) El material es reutilizable y adaptable.

2. Estándares de estilo del contenido

- 2.1) Los contenidos son presentados de manera que los alumnos los comprendan de manera sencilla y rápida.
- 2.2) Los contenidos a abordar apoyan al cumplimiento del objetivo general.
- 2.3) Las imágenes utilizadas son de un tamaño adecuado.

3. Estándares de forma o presentación

- 3.1) Los materiales son visibles a todos los miembros del grupo.
- 3.2) Los colores llaman la atención de los niños.
- 3.3) La tipografía utilizada permite una fácil lectura de las indicaciones y los contenidos.

Evaluación

Los materiales didácticos fueron evaluados a partir de dos instrumentos, uno cualitativo y otro cuantitativo, el cual se presenta a continuación:

Cuestionario realizado a los alumnos

- ¿Cómo te sentiste al realizar las actividades en clase?
- ¿Cuál fue la que más te gusto?
- ¿Qué material te pareció más interesante?
- ¿Te gustaría volver a utilizar alguno de los materiales?, ¿Cuál?
- ¿Qué actividad te agrado más?
- ¿Te gustó trabajar en equipos?
- ¿Sabes cuáles son las vocales?
- ¿Me podrías decir algunas consonantes?
- ¿Recuerdas las consonantes de las cuales hablamos a lo largo de las clases?
- ¿Me podrías dar un ejemplo de alguna palabra que inicie con una esas letras?
- ¿Cuáles son las vocales de esa palabra?

Tabla 1. Escalas utilizadas para evaluar los materiales didácticos diseñados.

Estándares	Siempre	empreCasi	nuncaCasi	Nunca
Estándares de estructura				
El material está elaborado de manera lógica y hay coherencia entre los elementos que los conforman.				

La organización de los contenidos es llamativa y permite captar y mantener la atención de los alumnos.				
El diseño del material corresponde a la edad de los alumnos con quienes fue implementado.				
El material puede ser manipulado por todos los miembros del grupo.				
El material es de fácil traslado y montaje.				
Los colores empleados en el material permiten atraer la atención de los alumnos.				
El material es reutilizable y adaptable.				
Estándares de estilo del contenido				
Los contenidos son presentados de manera que los alumnos los comprendan de manera sencilla y rápida.				
Los contenidos a abordar apoyan al cumplimiento del objetivo general.				
Las imágenes utilizadas son de un tamaño adecuado.				
Estándares de forma o presentación				
Los materiales son visibles a todos los miembros del grupo.				
Los colores llaman la atención de los niños.				
La tipografía utilizada permite una fácil lectura de las indicaciones y los contenidos.				

Características de los materiales eficaces	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
¿Los materiales se diseñaron en función de los objetivos de aprendizaje?					
¿Cada material está acompañado de sus respectivos objetivos del aprendizaje?					
¿Los materiales están en consonancia con las estrategias diseñadas para el contenido del tema?					
¿Los materiales están diseñados acorde con el tipo de población con la cual trabajas (nivel socio-					

económico, su madurez, edad, estado emocional sexo, etc.)?					
¿Se elaboran bajo perspectivas didácticas?					
¿En la elaboración del manual se cuidó la ortografía y la sintaxis?					
¿El manual contiene orientaciones para el docente?					
¿Manejan un nivel conceptual adecuado al estudiante?					
¿El contenido del material didáctico es verdadero?					
¿El contenido del material didáctico es relevante, significativo?					
¿Fueron suficientes, alcanzaron para todos?					
¿Los materiales son creativos y originales?					
¿Propician una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores?					
¿Los materiales propician la participación de los estudiantes?					
¿Existe coherencia interna en los materiales, es decir, entre el objetivo del material, el contenido y los resultados esperados?					
¿Son reutilizables?					
¿Son fáciles de manipular?					
¿Posibilitan la retroalimentación?					
¿Atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje?					
¿Posibilitan el análisis y la reflexión?					
¿Son versátiles a las necesidades?					
¿Favorecen el logro de competencias?					
¿Facilitan la evaluación de los aprendizajes?					
¿Fomentan el trabajo en equipo y el intercambio comunicativo?					
¿Los materiales facilitan la ejecución de actividades autónomas?					
¿Se contó con suficiente tiempo disponible para la elaboración del material didáctico?					

¿A la hora de elaborar los materiales se previó el contexto de uso: mobiliario, área de trabajo, circulación, iluminación, ventilación, etc.?					
---	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Después de haber cumplido todo el proceso para poder elaborar e implementar los materiales didácticos en preescolar, en el caso de este proyecto un silabario, una lámina del abecedario, un tendedero y un juego de “Serpientes y escaleras”, se puede decir que estos fueron exitosos ya que permitieron el cumplimiento del objetivo de aprendizaje, además, estos correspondieron al contexto y necesidades que los alumnos presentaban.

Por otro lado, el realizar todo el proceso metodológico valoramos la oportunidad de crear materiales didácticos que apoyen las actividades propuestas, pues antes de empezar se elaboró la planeación correspondiente a las sesiones que asistiríamos para verificar que existiera coherencia entre las actividades, los materiales, el tiempo destinado a estas y los objetivos de aprendizaje.

Además, se considera que el hecho de haber entrevistado a la docente titular y a la directora de la institución permitió un mejor proceso de elaboración de los materiales y selección de los contenidos, ya que desde ese momento se externaron las necesidades por las que el grupo estaba pasando, lo que permitió que la selección de contenidos, el establecimiento de objetivos y el diseño de los materiales fuera más contextualizado y pudiera responder a las necesidades actuales de la población en la cual fueron implementados.

Debido a esto, creemos que dichos materiales son una opción útil para el maestro, ya que al estarlos implementando notamos que los alumnos estaban bastante interesados en el tema, e incluso, la docente y la directora comentaron que estos materiales habían implicado un reto para

los alumnos, y que a pesar de que algunas actividades no pudieran ser realizadas como se hubiera deseado, cumplieron con el objetivo para el cual fueron diseñados.

Finalmente, y a modo de evaluación del proceso metodológico seguido y de la implementación de los materiales, se considera que estos cumplieron con las expectativas, ya que este proceso se fue dando de manera cronológica, lo que permitió un mayor control y mejor monitoreo de las actividades realizadas por cada una de las integrantes del equipo. Respecto a los materiales, se obtuvieron experiencias gratificantes, ya que niños que no podían reconocer ni vocales ni consonantes cuando realizamos el diagnóstico, fueron los primeros en exponer cuando se realizó la evaluación final. Por tal motivo, nos parece necesario dar seguimiento a estos materiales y al uso que se les dé con posterioridad, pues cabe destacar que serán entregados a la escuela en la cual fueron implementados debido a que la docente y los alumnos se mostraron interesados en poder utilizar los materiales para otras actividades, por lo que también se le entregará a la docente un manual en el cual se incluyen propuestas de uso para abordar otros contenidos con dichos materiales.

Referencias

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. SEP, 101-127. Recuperado de:

http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/DesarrolloNinoAdolescente/vector3/documentos/Teoria_del_desarrollo_de_Piaget.pdf

García, R. (2010). La pedagogía de Celestin Freinet: el educador. *Autodidacta*, 9-11. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). Enfoque centrado en competencias. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

Hollowell, K. (S/F). Recursos de enseñanza para la práctica de consonantes iniciales en el jardín de infantes. *Ehow en español*. Recuperado de: http://www.ehowenespanol.com/recursos-ensenanza-practica-consonantes-iniciales-jardin-infantes-info_233777/

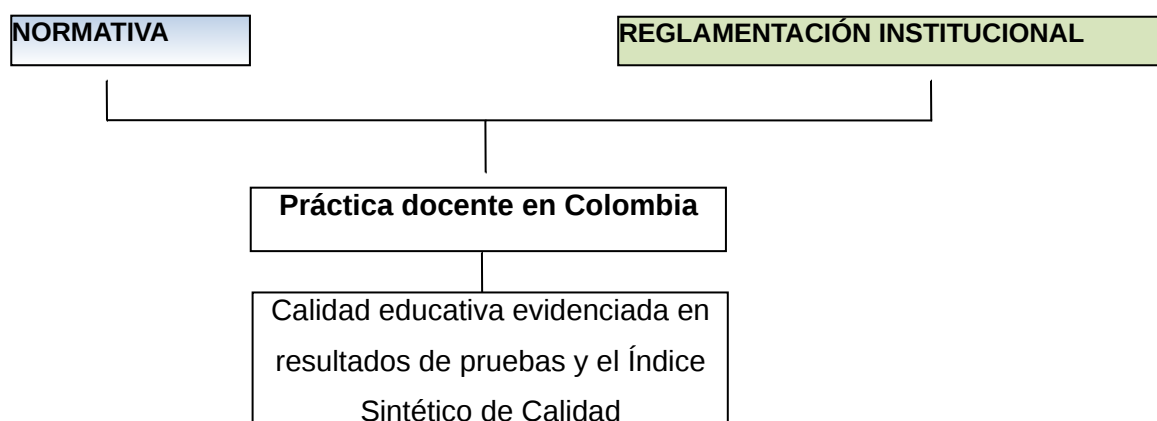
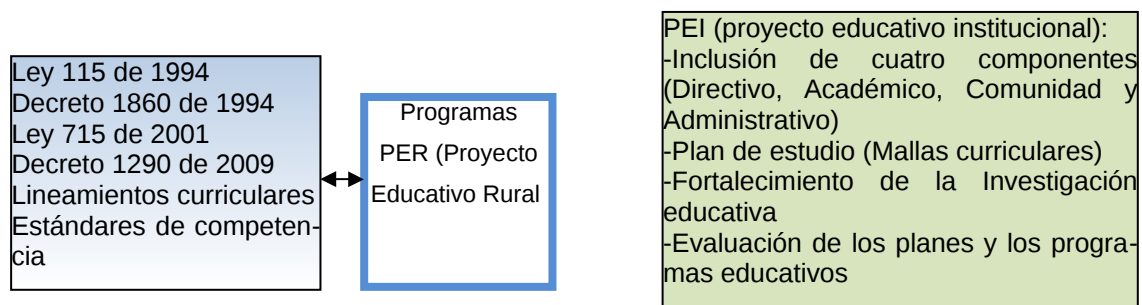
Leer la provincia para construcción de saber

Lady Esperanza Martin Martínez⁵

Introducción

La educación en el sector provincial colombiano requiere de investigación por parte de las comunidades de especialistas para abordar los factores y dificultades que intervienen en el proceso de aprendizaje en este contexto. Las directrices para la práctica educativa en Colombia son establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir de diferentes documentos como se observa en el siguiente esquema, los cuales son la base en la planeación institucional y del fortalecimiento de la calidad educativa:

⁵ Candidata a Doctora en Educación, Universidad Norbert Wiener. Magister en docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional, 2009. Docente investigadora del área de ciencias naturales – química de la Secretaria de Educación del Departamento de Cundinamarca (Municipio de La Mesa) – Colombia.



El anterior esquema muestra de forma muy general los factores que se deben tener en cuenta para el desarrollo la práctica educativa en Colombia. De acuerdo a lo planteado en la presente investigación se confirma que existen elementos y programas para una educación generalizada que se aplica a sectores urbanos y para la educación rural (con características específicas como escuela nueva), pero no se tienen en cuenta los factores y características de la provincia (integración de lo rural y semiurbano) que corresponde a las realidades de los municipios ubicados en cada departamento, como el caso de Cundinamarca con 116 municipios, los cuales no presentan las mismas condiciones de formación que las ciudades. Es de aclarar que Colombia cuenta con 32 departamentos, de lo cual se puede asumir que hay una cultura provincial que predomina en el país.

A pesar de los acercamientos conceptuales que se han hecho a la provincia como entidad territorial, también ha sido entendida de manera peyorativa, puesto que en ocasiones refleja atraso y retroceso sociocultural. Por tanto, la problemática reside en los usos y los desusos de lo que significa la provincia, porque si bien es cierto que este término se utilizó por vez primera para referirse a una división territorial del Nuevo Reino conquistado por los españoles, con el devenir histórico de nuestro país, ha pasado a ser percibida, en algunos departamentos, como una entidad alegórica que adquiere valor por su legado histórico y cultural, pero no por la utilidad que éstas pueden tener para el desarrollo social y económico del país, si se le asignan funciones claras y que en últimas hace referencia a aquello que quedó como herencia de un pasado exclusivamente rural y ajeno a los avances del desarrollo urbano (Fals Borda, 2000).

De acuerdo a lo anterior, es evidente que el concepto de provincia toma bastante fuerza en la medida en que se convierte en un espacio territorial donde convergen intereses económicos, políticos, sociales, culturales y educativos de diferentes municipios. Por lo tanto, se hace necesario que el sistema educativo se empiece a pensar desde los elementos representativos de la provincia y de esta manera se descentralicen las políticas educativas, con el fin de darle reconocimiento a las características propias de este contexto.

Al abordar una investigación desde la provincia, se debe asumir que toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. La educación no es ajena a este fenómeno pues ésta determinada sustancialmente por el contexto, que no es solamente el marco espacial que delimita sino el elemento integrador de la cultura, la identidad y las interacciones que de esto se deriva.

Al aproximarnos al concepto de territorio, el cual está relacionado con la idea de dominio o gestión dentro de un espacio determinado; Geiger (1996) afirma que este se refiere a una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un

grupo social. Contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción, y transmite la idea de cerramiento.

El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento de los procesos de producción, de las relaciones que se entretajan en la cotidianidad de los sujetos que lo habitan, que los dinamizan a partir de sus experiencias. En el territorio concurren y se sobreponen distintas territorialidades: locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generen relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto (Gómez, y Mahecha, 1998).

Es desde esta concepción de territorio, que se asume la categoría de investigación, para entender desde la provincia como confluyen los elementos constitutivos y como desde la cultura local podemos propender por una educación provincial de calidad que responda las necesidades del contexto.

Para pensar las estrategias pedagógicas en el sector provincial se puede partir por entender las realidades del sector, las formas de representar el mundo, ver la diversidad como el escenario del aprendizaje y sobre todo motivar procesos de cooperación y construcción colectiva del conocimiento para así generar transformaciones que reconozcan lo local como punto de encuentro y desde las identidades locales insertarse en la universalización del conocimiento.

Tal como afirma Vygotsky en su teoría sobre la interacción: es importante reconocer el *contexto* dentro de los procesos de aprendizaje, pues este incide de manera directa en sus habilidades, así mismo desde esta perspectiva podemos resaltar la propuesta de Freire en torno a la acción-participación, que permite entender que en la provincia la transacción del conocimiento evidenciada en el constante diálogo de saberes permite apostar por unos ciudadanos críticos, capaces de novedad en el conocimiento y transformadores de su entorno.

Otra categoría establecida para consolidar la educación provincial son las experiencias significativas en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Estas se asumen para la presente investigación con características como: Inclusión del entorno en las estrategias didácticas planteadas, uso de los recursos de la región en la construcción del conocimiento, reconocimiento de las características de los estudiantes provinciales y por lo tanto, de sus necesidades de formación, el uso de saberes del contexto por medio de las pre concepciones como base en las planeaciones y generación de proyectos de formación, obtención de resultados de aprendizaje evidenciado de diferentes maneras, pruebas estandarizadas, el uso de instrumentos que permitan visibilizar los cambios cognitivos de los estudiantes, actividades propias de la dinámica de aula.

Metodología

La presente investigación en educación es cualitativa, no experimental, de corte etnográfico, porque mediante el análisis de la información se pretende dar cuenta de las concepciones que tiene los docentes sobre la educación en provincia y reconocer las experiencias significativas en docencia en este contexto, utilizando el territorio y la identidad como escenario e insumo del aprendizaje en las aulas, que a su vez buscan las transformaciones en el rol del maestro y así lograr catapultarla educación provincial como categoría de investigación por la comunidades de especialistas.

Por lo tanto, es importante establecer un método flexible y sistemático que nos posibilite interactuar con el escenario de la cultura escolar, desde nuestra subjetividad y la de los participantes. Para el desarrollo de la investigación se plantearon metodológicamente tres fases. La primera corresponde a la Identificación y recolección de información sobre las experiencias pedagógicas significativas en educación provincial; la segunda fase es la generación de espacios y medios de reflexión sobre la educación provincial que permitan caracterización de factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la fase tres es la construcción del modelo de educación provincial desde la visión del docente y su correspondiente establecimiento como categoría de

estudio por parte de las comunidades de especialistas. La anterior descripción se visualiza en el siguiente esquema:



Woods (1986) afirma que “Es el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en otras disciplinas quienes deben dar cuenta de los problemas de la escuela” (p. 18). Esto nos permite fundamentar la importancia que el modelo en educación provincial se diseñe desde el interior, es decir, desde la realidad de la práctica docente. Igualmente Vázquez (2011) nos orienta hacia el empoderamiento por parte del maestro en el acto investigativo “los maestros para de veras transformar o mejorar nuestro oficio, tenemos que investigar sobre lo que hacemos. Es urgente que los educadores no sólo hagamos muchas cosas sino, y eso es lo más importante indagemos sobre nuestro cotidiano accionar” (p. 153).

A través de las observaciones realizadas en campo, nace el interés por esta investigación, como docentes pertenecientes a instituciones educativas públicas, preguntándonos ¿Cómo se puede considerar la educación provincial como una categoría de investigación por parte de las comunidades de especialistas? .Siendo la provincia el escenario donde confluyen dos realidades: La urbana o semiurbana y la rural, es decir, un lugar en el que se articula el territorio, la identidad y las experiencias que desarrollan los agentes que intervienen en el devenir social.

Los instrumentos en la presente investigación corresponden a entrevistas y encuestas, observación sistemática y análisis de contenido, como los mecanismos más pertinentes para recoger la información en la dinámica escolar en provincia y su correspondiente análisis.

La población focalizada son los docentes de la provincia del Tequendama de los diez municipios: Apulo, San Antonio del Tequendama, Anapoima, La Mesa, Mesitas del Colegio, Quipile, Tena, Anolaima, Cachipay y Viota y la muestra específicamente corresponde a los docentes que cuenten con experiencias pedagógicas significativas en educación provincial en la integración de territorio, identidad y procesos educativos.

Resultados

En la búsqueda de los factores que inciden en el proceso educativo provincial, desde la perspectiva docente y contemplando el territorio, la identidad y los procesos pedagógicos pertinentes, se establece una caracterización del docente, el cual incluye el análisis preliminar del instrumento de investigación, donde se describen los procesos investigativos que fortalecen la identidad e involucran elementos del entorno que se han desarrollado en la provincia; la caracterización del estudiante provincial; la importancia de los espacios de reflexión docente encaminadas en la estructuración de redes de conocimiento y las perspectivas hacia el modelo de educación provincial.

Maestro provincial

La educación provincial ha sido objeto de estudio de docentes investigadores de diferentes áreas del conocimiento en el municipio de La Mesa desde el año 2007, año en el cual se consolidó el grupo RECREA (Red Educativa para la Calidad Regional de Enseñanza – Aprendizaje), desde donde se han orientado diversidad de procesos que favorecen la articulación de identidad, territorio y experiencias significativas en el marco de la educación provincial.

Durante este proceso se han aplicado instrumentos de recolección de información con los docentes en dos momentos (estructuración del modelo articulador de educación del municipio de La Mesa en el 2011 y la investigación apoyada por el programa de Ciencia, Tecnología e Innovación para fortalecer el quehacer pedagógico en el departamento de Cundinamarca, actual – (Anexo A)). Los resultados de estos instrumentos, permiten confirmar la necesidad de establecer la educación provincial como una categoría de estudio por parte de las comunidades de especialistas porque fortalecen la identidad, el reconocimiento del entorno, la contextualización de los procesos de aprendizaje y la legitimidad de la práctica educativa.

De acuerdo a la segunda pregunta de la encuesta, entre los elementos que usan los docentes de la provincia del Tequendama para favorecer la identidad en los estudiantes se encuentra el diálogo de saberes, reconocimiento del entorno en salidas de campo, actividades prácticas y planteamiento de situaciones problema involucrando los elementos del entorno, aunque es necesario aclarar, que existe la limitante del sueño ciudadano, que corresponde a un proyecto de vida en la ciudad.

De los resultados que se han obtenido para consolidar las estrategias didácticas como significativas se establece la participación en programas como Ondas y Crear desarrollados por Colciencias, entidad gubernamental que se encarga de los procesos investigativos del país, donde se observa que la provincia del Tequendama presenta altos índices de participación y fomento al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes; en el año 2009, de 112 propuestas en el departamento de Cundinamarca el cual se subdivide en 16 provincias, la provincia del Tequendama participo con 22 y el municipio de La Mesa con 19 ocupando un 22% de la totalidad. En el año 2011 de un total de 298 procesos de investigación, la provincia participo con 37, ocupando un 12,4% y en el año 2015 se inscribieron 308 procesos de los cuales la provincia cuenta con 41, para un total de 13% en la participación.

Este proceso investigativo ha permitido el fortalecimiento de habilidades investigativas en dos escenarios: en el aprendizaje de los estudiantes y en el ejercicio docente a partir de la inclusión de la investigación educativa como estrategia pedagógica (IEP) para mejorar la calidad educativa y la identidad provincial. Específicamente la autora en compañía del grupo RECREA ha aportado a este índice de participación y fomento a la investigación a la provincia con los siguientes procesos:

La *química del campo*. Una experiencia de integración del conocimiento científico con el saber escolar rural (Martin, 2007), consiste en el uso de los elementos que le ofrece el campo, siendo este último un laboratorio para el aprendizaje de las ciencias, de una manera contextual, buscando soluciones a las problemáticas del entorno y la inclusión de la preservación al medio ambiente. La propuesta ha merecido el reconocimiento al Premio Compartir al Maestro. Lo anterior, se consolidó como insumo de la elaboración de un plan de estudios contextualizado usando la técnica del análisis de contenido al diseño curricular en ciencias en el sector provincial, en donde se evidenció de forma más sistematizada la desarticulación existente entre los saberes científicos escolares con los saberes del entorno rural. Este proceso descrito fundamentó la representación de la autora como líder de provincia en investigación pedagógica y la articulación de los elementos ofrecidos en los tres componentes del macroproyecto en CTel de la gobernación de Cundinamarca, en el fortalecimiento del discurso docente y en las investigaciones propuestas que buscan impactar en la identidad provincial.

Otro proceso de un integrante de la red que ha presentado alto impacto es *Aulas Media*. Hacía un modelo de comunicación crítico en el aula (Sánchez, 2008), consiste en la disminución de las barreras de comunicación a través del uso de los medios de comunicación como recurso para el desarrollo de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica y media. Reconocimiento PCM.

El proceso de otro integrante de la red, *La Lupa*. Herramienta para la comprobación científica de mitos y creencias populares provinciales (Benítez, 2007), consiste en la recolección de mitos y creencias populares en el municipio y su correspondiente comprobación científica tanto teórica como experimentalmente, buscando en los estudiantes una concepción crítica de su entorno e impactando directamente en su proyecto de vida. Reconocimiento PCM

Los anteriores procesos enmarcan proyectos de investigación con los estudiantes que se consolidan como insumo de las anteriores estrategias didácticas, y que se distribuyen en tres líneas de trabajo. En la línea ambiental se encuentran: Déjenme sano, Recyclon, Vital, Ecobanda, Agrem-prendedores, Guardianes del Tesoso Mesuno que hacen referencia al cuidado del agua, adecuado manejo de residuos sólidos y optimización de procesos agrícolas. En la línea narrativas y comunicación se encuentran: Ecojuvenil, Medios para la convivencia, A viva voz, Telemesunos en acción que se refieren al fortalecimiento de habilidades comunicativas a través del rescate de elementos propios del entorno y articulando los medios de comunicación y finalmente, se encuentra la línea en didáctica de las ciencias con procesos como: Semilleros de investigación, Experimentones, Planificampo, Cazadores de mitos, Aventureros de la ciencia, Químicago, CSI La Mesa, Recrea la ciencia, Hombre vs Mujer, Concienciarte, La semilla mesuna y los Sm games.

Adicional a lo anterior, en la identificación de procesos en la provincia se observaron aquellas estrategias visibles pero no sistematizadas enmarcadas en las siguientes líneas de trabajo: rescate de la cultura e identidad, deportes y ecoturismo, fortalecimiento de la cultura ambiental, producción textual y oralidad, mentalidad emprendedora, fortalecimiento en procesos agropecuarios y agroindustriales (formación técnica).

Específicamente en las proposiciones, de acuerdo a la estructura tipo Likert, se evidencian los siguientes resultados: Los educadores están de acuerdo en que un docente provincial se caracteriza por integrar los elementos del entorno del estudiante con las herramientas que le ofrece el sistema educativo municipal, además que son el puente entre adelantos tecnológicos de la ciu-

dad con los elementos del contexto y en que deben aprovechar los elementos que le ofrece el entorno para facilitar el procesos de enseñanza – aprendizaje. Así mismo, los docentes de la provincia del Tequendama manifiestan que el estudiante provincial se caracteriza por mostrar elementos de identidad de su entorno; están de acuerdo en que las condiciones de vida del estudiante provincial influyen en su proceso de aprendizaje y que la diversidad social de los estudiantes (rurales y semiurbanos) enriquecen la construcción de conocimientos en una institución de carácter provincial.

Los docentes muestran claridad en sus concepciones acerca de que una enseñanza realmente significativa debería construirse sobre las experiencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares; coinciden en que en el desarrollo de las planeaciones institucionales es necesario partir de las estructuras mentales que presentan los estudiantes de sus experiencias cotidianas pero a su vez, se contradicen en que en la formación provincial hay predominio de propuestas educativas tradicionales y desconocimiento de la cultura campesina para orientar los procesos de formación. La anterior contradicción conlleva a que no hay concepciones claras en las características y responsabilidades de los actores en la educación provincial y por lo tanto, justifica las necesidades en el fortalecimiento de los factores que inciden en la educación en este contexto.

Así mismo, no hay una concepción muy definida en que lo más importante en un docente provincial es el manejo adecuado y estricto de las temáticas propias del área de formación, evidenciando que no hay claridad de la relación entre entorno y diseño de las mallas curriculares para la desarrollo de las clases. También manifiestan estar en desacuerdo con que el docente debe planear las actividades y temáticas únicamente desde el estándares establecidos para el área de formación que aunque se aproximan a lo que busca el modelo en educación provincial se observa una confusión con el literal anterior, por lo tanto, no hay claridad en las concepciones.

En el literal sobre la responsabilidad del docente provincial, en que el saber escolar se encuentre aislado del saber cotidiano que manejan los estudiantes, se evidencia un desconocimiento y negación de la gran influencia del educador y sus diseños curriculares en la pertinencia de la formación.

Un factor adicional que se propone desde esta investigación es la influencia de los programas para los maestros en formación, los cuales generalmente se desarrollan en ambientes urbanos, con sus correspondientes prácticas pedagógicas, alejando la inclusión de elementos rurales y provinciales que permitan establecer bases didácticas y pedagógicas pertinentes.

El maestro de provincia demanda que la formación en investigación sea una actividad inherente a toda actividad humana intencional (Popham, 1990). Por lo tanto, la escuela provincial requiere orientarse a prácticas pedagógicas que le permitan al estudiante ser competente dentro de la universalización o globalización de la cultura, pero que a su vez le aporte elementos de identidad y reconocimiento de su entorno como pilar de su formación y como elemento que contribuye a la construcción de una sociedad cada vez más educada. Esto se puede lograr si los procesos de enseñanza se hacen desde el diseño de estrategias pedagógicas que involucren directamente el contexto de la comunidad educativa.

Estudiante provincial

El estudiante de la provincia cuenta con una interacción directa con la naturaleza, elementos que le permiten enriquecer su concepción sobre la ciencia y sus respectivas aplicaciones, de igual forma el conocimiento que adquiere fuera de la escuela es experiencial, vivencial, anecdótico, informal y relevante.

En el escenario semiurbano se presenta una población geográficamente heterogénea, incluyendo miembros del sector central del municipio con facilidad de acceso a la institución educativa y a los elementos tecnológicos que le ofrece el entorno para enriquecer sus procesos de

aprendizaje; y del sector rural, que presentan mayor dificultad para acceder a las dos situaciones planteadas, pero que cuentan con el conocimiento de su entorno natural. Lo anterior, se consolida en oportunidad de aprendizaje por la diversidad de saberes que enriquecen las discusiones planteadas desde las temáticas específicas, dando la importancia al reconocimiento, apropiación y aprovechamiento de los elementos que le ofrece el entorno, así como el uso de los significados que posee el estudiante de sus experiencias escolares anteriores sobre el mundo o el ambiente natural o social que lo rodea, teniendo en cuenta que corresponden a características provinciales, permitiendo encaminarse al desarrollo de la calidad educativa provincial.

Una enseñanza realmente significativa para el sector provincial requiere construirse sobre las experiencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares. Desde ésta perspectiva el diseño metodológico en la provincia deben favorecer la interacción de los dos escenarios, permitiendo una producción colectiva de conocimientos y la indagación de las necesidades específicas del entorno para innovar y encontrar soluciones, lo cual debe ser consecuencia de un diálogo permanente de saberes con su comunidad y de reflexiones sobre su realidad y sus implicaciones en construcción de nuevas experiencias.

El proceso ha impactado en el proyecto de vida de los estudiantes coinvestigadores favoreciendo el ingreso a carreras profesionales y afines a las áreas de conocimiento involucradas en los proyectos, evidenciado en el aumento del porcentaje de un 10 a 15% por año desde el año 2008 de los egresados que inician sus estudios universitarios. Uno de los impactos significativos de la contribución en el proyecto educativo municipal ha sido los resultados favorables de forma gradual en pruebas estandarizadas como SABER 11, pasando de niveles bajos y medio en el municipio a alto y superior en los últimos tres años.

Se ha evidenciado un alto impacto a la comunidad con los procesos investigativos debido a que se involucran como insumo de investigación y a la vez se retroalimentan con diferentes mecanismos como programas televisivos en el circuito interno del municipio y boletines informativos.

Por otro lado, una de las apuestas significativas es el trabajo desarrollado en red de docentes que ha contribuido con la construcción del proyecto educativo municipal, acompañado por el sistema de gestión de calidad, favoreciendo la articulación de los contenidos propuestos por el MEN, con el contexto provincial. Igualmente, se resalta que el trabajo en red permite la autocapacitación docente y fortalece la socialización de experiencias significativas como elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, debido a que se abordan las características del entorno de forma pertinente y con un mismo lenguaje. El trabajo en red de docentes tanto de forma local como departamental incide en la calidad educativa provincial a partir de la dinamización de estrategias de sostenibilidad de la red, generación de espacios para el diálogo de saberes, el establecimiento de alianzas intersectoriales e interinstitucionales y el reconocimiento de los proyectos gestados en los grupos de investigación.

Por último, es importante resaltar que la investigación se encuentra en construcción con la obtención de varios insumos y ha visibilizado las necesidades de consolidar la educación provincial como una categoría de estudio. A la vez se está impactando en los docentes de las diferentes áreas de formación de la provincia del Tequendama, a partir de la caracterización del territorio e identidad en la dinámica educativa y el reconocimiento de las experiencias significativas en la construcción colectiva de los procesos educativos en la provincia del Tequendama.

Referencias

Benítez, O., Martín, L. (2011). En búsqueda de la calidad educativa provincial en ciencias. *Revista TED*. Universidad Pedagógica Nacional.

Benítez, O. A., Martín, L. (2014). *La IEP, una apuesta a la actualización docente. Construcción de tejido social para la consolidación de una comunidad departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Gobernación de Cundinamarca. Bogotá D. C.

- Benítez, A. (2010). Relaciones CTSA como estrategia para la enseñanza de las ciencias en una institución educativa rural. Universidad Pedagógica Nacional
- Benítez, A., et al. (2011). *Hacia un modelo articulador de todos los componentes de La Mesa comprometida por un mejor vivir, para establecer la excelencia en la educación básica y media en el municipio de La Mesa, con proyección a la región del Tequendama*. Proyecto Educativo Municipal. Municipio de La Mesa.
- Geiger, P. (1996). *Evolución de la red urbana brasilera*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministerio de Educación y Cultura.
- Gómez, M., Mahecha. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía*, 1-2.
- Martin, L. (2008). Estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales de estudiantes de una institución educativa rural". *Revista Studiositas*. Vol. 3, núm. 3.
- Martin, L. (2009). *Semilleros de investigación*. Una estrategia para la formación en ciencias en el sector rural. Colombia
- Moreno, D., D. (2005). Construcción de conocimiento escolar en ciencias naturales a partir de preguntas de los estudiantes del sector rural. *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2, N° 19. Colombia.
- Sánchez, P. (2012). *Haciendo palabras para edificar sueños*. Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Gobernación de Cundinamarca. Bogotá D. C.: Programa Ondas.
- Sánchez, P. (2014). *La lectura crítica*. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Colombia: Universidad La Salle.

Uribe, J. (2011). Estudio de la provincia en el modelo territorial colombiano y su perspectiva frente a los desafíos que impone la Constitución Política de Colombia de 1991. Colombia: Universidad del Rosario.

Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Colombia: Universidad de La Salle.

Anexo A

Instrumento 1 : Concepciones sobre territorio, identidad, experiencia significativa desde la categoría de educación provincial.



RED EDUCATIVA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA



REGIONAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

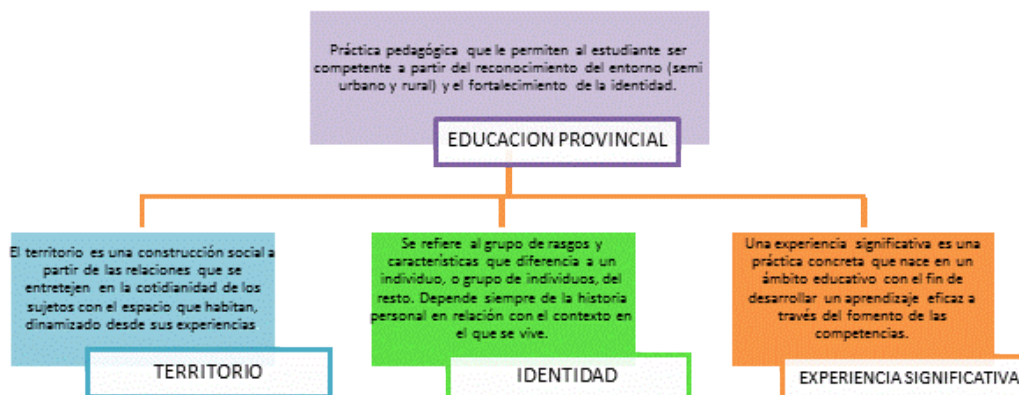
Nombre: _____ 'Área _____

Años de la experiencia _____ Teléfono _____

Institución educativa _____ Correo _____

Apreciado docente con este instrumento pretendemos reconocer las experiencias significativas de la Región del Tequendama, desde las concepciones de Territorio e Identidad para consolidar la categoría de educación provincial.

A continuación presentamos un esquema que les proporciona información sobre las categorías de análisis.



1. Considera importante establecer la educación provincial como una categoría de estudio que permitan fortalecer los factores que intervienen en la enseñanza – aprendizaje.

Sí No ¿Por qué?

2. A través de qué elementos favorece procesos de identidad en sus estudiantes.
3. Describa de tres maneras diferentes como articula los elementos que le ofrece el entorno en el desarrollo de su práctica pedagógica
4. ¿Por qué considera que su práctica docente se constituye como una experiencia significativa?
6. ¿Qué resultados se han obtenido en el desarrollo de su experiencia significativa?
7. A continuación marque con una X al frente de cada afirmación el valor según las características de TA: Totalmente de Acuerdo; A: De Acuerdo; N: No sé; D: En Desacuerdo; TD: Totalmente en Desacuerdo.

	TA	A	N	D	TD
a. Un docente provincial se caracteriza por integrar los elementos del entorno del estudiante con las herramientas que le ofrece el sistema educativo municipal					
b. El ser docente provincial significa ser el puente entre adelantos tecnológicos de la ciudad con los elementos del contexto					
c. Lo más importante en un docente provincial es el manejo adecuado y estricto de las temáticas propias del área de formación					
d. El docente debe planear las actividades y temáticas únicamente desde el estándares establecidos para el área de formación					
e. Una enseñanza realmente significativa debería construirse sobre las experiencias informales de los estudiantes, que suceden previa o paralelamente a los aprendizajes escolares					
f. No es necesario que los planes de estudio de un docente provincial no contengan los mismos elementos de un docente urbano.					
g. Es responsabilidad del docente provincial que el saber escolar se encuentre aislado del saber cotidiano que manejan los estudiantes					

h. En el desarrollo de las planeaciones institucionales es necesario partir de las estructuras mentales que presentan los estudiante de sus experiencias cotidianas					
i. En la formación provincial hay predominio de propuestas educativas tradicionales y desconocimiento de la cultura campesina para orientar los procesos de formación					
j. El estudiante provincial se caracteriza por mostrar elementos de identidad de su entorno					
k. Las condiciones de vida del estudiante provincial influyen en su proceso de aprendizaje					
l. La diversidad social de los estudiantes (rurales y urbanos) enriquecen la construcción de conocimientos en una institución de carácter provincial					
m. El docente debe integrar las actividades que se desarrollan en clase con las experiencias cotidianas del estudiante					
n. Las estrategias didácticas de las aulas urbanas son pertinentes en las aulas provinciales					

El desarrollo de capacidades y desempeños en adultos en proceso de alfabetización con apoyo en la mayéutica

Gonzalo Raúl Juárez Torres

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

José Julio Allende Hernández

Universidad La Salle Benavente, Puebla

Introducción

La educación de los adultos va más allá de la educación formal, la no formal y la informal. Lo formal normaliza y somete, lo no formal remedia y sólo complementa, y lo informal queda tan lejano del reconocimiento “oficial”, que difícilmente puede mostrarse en su riqueza.

En esta presentación, se muestra la experiencia vivida por una persona adulta en condiciones de analfabetismo (en adelante M) que logró el aprendizaje de la lecto –escritura y la alfabetización en un sentido amplio. Para comprender cómo se dio el desarrollo de capacidades y desempeños en M, se explicará brevemente el diseño metodológico que incluye: estudio de caso único, el método “La palabra generadora” del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y el método de apoyo que fortaleció el proceso alfabetizador: la mayéutica, como el puente en el que el diálogo, las preguntas y la discusión, llevan a la reflexión que permite construir y re-construir conceptos, ideas y conocimientos con fines de transformación intelectual y personal. Se incluye al final, la presentación de los resultados desde un nivel descriptivo y otro analítico. Como cierre,

se muestran las conclusiones. En adelante cuando se mencione “educación de adultos” me referiré exclusivamente a la educación de los adultos en condiciones de analfabetismo.

La educación, es un medio y un fin. Como medio, se aborda bajo la idea de procedimientos que conducen por un camino de construcción personal y social de manera sistemática y ordenada, a los actores que participan de ella. Como un fin, se observa como una evidencia de las transformaciones intelectuales, de actuación y personales en los individuos, que permiten adaptaciones más eficaces en los distintos ámbitos en que se desarrollan.

Es así, que la educación juega un papel importante en los cambios individuales y sociales que repercuten en una mejor integración de las comunidades en las actividades que representan beneficios comunes. Se puede distinguir una educación formal (oficial/escolar); una no formal (que puede ser oficial o no, en programas de capacitación, de regularización, de actualización, de alfabetización, entre otras); y una educación informal (la dada en la dinámica contextual en la que las personas se desenvuelven, como la familia, la sociedad, los amigos, etc.).

La intención de la educación de adultos es la de proporcionar a través de distintos programas, los conocimientos necesarios para el desarrollo integral de las personas con el propósito de favorecer su incursión en las áreas de las que se han visto excluidos debido a la carencia de los medios formativos, que dificultan su participación en los ámbitos económicos, políticos, sociales y democráticos a los que tienen derecho.

Desde esta apreciación, se considera que las personas adultas en condiciones de analfabetismo e incluidas en un proceso de alfabetización, desarrollan *capacidades y desempeños* que les permiten transformaciones intelectuales, personales y de maneras de ser y actuar en la sociedad en la que se integran. En otro sentido, las personas analfabetas, se encuentran en ventaja frente a las personas que se están formando en el ámbito académico, debido a que, por su edad, han tenido experiencias de aprendizaje, de formación y de vivencias que les atribuyen una clara diferencia

enriquecedora que tiende a facilitar su desenvolvimiento ante situaciones cotidianas dentro de su contexto de desarrollo.

Sin embargo, en el aspecto académico, de aprendizaje y construcción de conocimientos, el analfabetismo se convierte en una situación de *limitación* pero no de *impedimento* para atender sus tareas diarias con la evaluación de los problemas y la toma de las mejores decisiones que los beneficien.

¿Quién es M?

M es una persona adulta, originaria de una comunidad rural en el estado de Puebla, de 57 años de edad, casada, madre de familia, campesina, miembro de una sociedad de productores agropecuarios y que no sabe leer ni escribir.

M, tuvo la oportunidad de iniciar su educación básica, sin embargo, la abandonó en el segundo año por razones familiares. Esto le permitió desempeñarse como jornalera en el campo desde muy pequeña y contribuir al ingreso familiar con el pago que recibía. Sus distintas etapas de crecimiento como persona, se dieron en las mismas condiciones hasta que en la edad juvenil se casa e inicia la etapa de ama de casa, con el nacimiento de sus hijos, las responsabilidades aumentan y la oportunidad de aprender cosas nuevas, entre ellas, leer y escribir, se ve más limitada.

Ante esta realidad, M se autoexcluye de las actividades sociales en las que tendría que poner de manifiesto la lectura y la escritura, profundizando las limitaciones que le marginan de los grupos sociales a los que pertenece y en los que por derecho, debería participar.

Esto sucedía, cuando en septiembre del año 2013, M se enfrenta a la oportunidad de aprender a leer y escribir a través de un programa permanente de alfabetización, promovido por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP) y el Instituto Estatal para la Educación de los

Adultos (IEEA). M toma la decisión de participar y en la situación que hasta ese momento prevalecía, se inicia un cambio drástico e importante.

Desarrollar capacidades y desempeños, dialogando: más allá de aprender con la alfabetización

Quiero aprender a leer y escribir para saber más, para saber qué dice en un libro o en un anuncio en la calle...

Fue la respuesta de M, a la pregunta ¿para qué quiere aprender a leer y escribir?

Esta expresión muestra una condición emocional y de interés personal, en la que se identifica que no solamente existe el deseo de aprender a leer y escribir, sino que se asoma la posibilidad de experimentar transformaciones intelectuales con las que se logren modificaciones en las maneras de ser ante distintas realidades.

Para lograr esto, es necesario que otros elementos intervengan y se desarrollen en el proceso, entre estos están: las capacidades y los desempeños.

Las capacidades identificadas como habilidades intelectuales, se dan a nivel mental y son el sustento de las distintas acciones y conductas de las personas adultas en su proceso educativo. Los desempeños se identifican como manifestaciones en la actuación, son resultado de la puesta en acción de las distintas capacidades en tareas específicas.

Esta distinción básica, permite comprender que los medios por los que estos elementos se desarrollan, son variados y condicionan los resultados de su puesta en marcha: ¿Pensar para construir? ¿Percibir y atender para actuar? ¿Valorar para decidir? son sólo algunas expresiones de las capacidades y los desempeños que M pudo desarrollar en su proceso de alfabetización.

Tanto las capacidades como los desempeños siguen de alguna manera la curva del ciclo de vida, pues inicialmente las capacidades son pocas y, en consecuencia, los desempeños son limitados; se adquieren desde el momento de nacer y se incrementan progresivamente; los desempeños son el resultado del uso de la capacidades con distintas motivaciones, y tienen también un ciclo durante la vida (Gonzales, 2009, pp. 6-8).

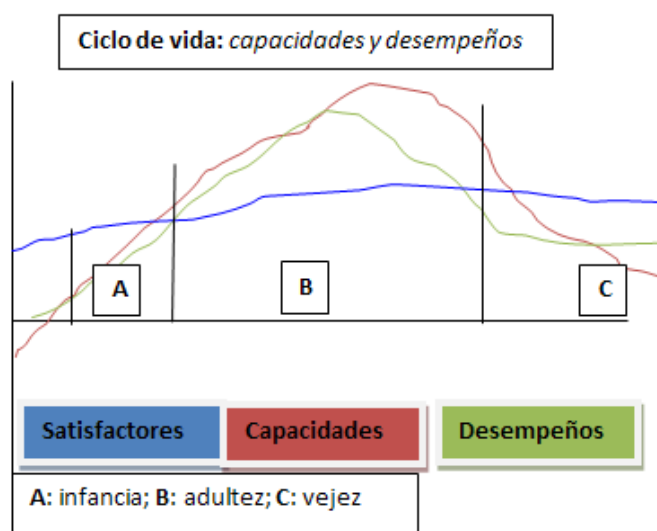


Figura 1. La matriz de capacidades y desempeños (MCD) y el algoritmo del desarrollo humano (ADH).
Fuente: Gonzales, E. (2009).

Esta figura señala la relación entre satisfactores, capacidades y desempeños y su influencia a lo largo de la vida de una persona.

Se observa que las capacidades y los desempeños incrementan su manifestación conforme la persona se desarrolla; en la infancia, su presencia es menos, llegando a su punto máximo en la adultez. Posteriormente, en la vejez, éstas disminuyen. En cambio, los satisfactores permanecen casi sin alteraciones durante todo el ciclo de vida debido a que, comer, aprender, vestir, necesitar, planificar y otras condiciones, se dan de manera permanente durante toda la vida.

¿Cómo se desarrollan las capacidades y los desempeños?

La respuesta parece ser sencilla y compleja de manera simultánea; de la primera manera se da ejercitándose en las tareas que las promueven y les otorgan la posibilidad de manifestarse ante situaciones concretas. La otra manera, compleja, muestra múltiples relaciones con la realidad, con las acciones en las que distintos factores interactúan para provocar la emergencia de las “respuestas” que satisfagan las necesidades a las que se enfrenta el individuo y consiga resolver situaciones de distinta naturaleza y complejidad.

No obstante, el desarrollo de las capacidades y los desempeños se da de manera gradual, progresiva y casi imperceptible, se manifiesta el desarrollo cuando alguien se enfrenta a tareas intelectuales o en la acción, que requieren del uso de los recursos necesarios ya existentes en su repertorio de respuestas.

M, ante tareas concretas

La decisión de M para participar en el proceso de alfabetización, provoca un cambio importante en su estilo de vida y de relaciones familiares y sociales que hasta ese momento prevalecía. Se establece un encuentro con lo nuevo, con lo distinto en materia de conocimientos, con lo académico, lo pedagógico, que se le convierte en un verdadero reto intelectual y personal en sus hábitos y rutinas predominantes en su vida. Esta oportunidad, se constituye en el espacio de interacción con personas que le ofrecerían la opción de transformar su realidad a través del encuentro con “el otro”, por medio del lenguaje escrito y oral.

El establecimiento de nuevas tareas, que le representarían modificaciones en su estilo de vida, ofrecen a M, la oportunidad de “aprender”, de construir y reconstruir ideas, conocimientos, conceptos y maneras de ser y actuar en las distintas realidades vividas. Somete su intelecto a situaciones nuevas que una vez sorteadas, le retribuyen positivamente en actuaciones *distintas* ante tareas cotidianas y atendidas siempre de una misma manera.

Percibir, atender, analizar, conciencia del lenguaje, razonar y valorar, son las capacidades manifestadas por M ante tareas intelectuales concretas, derivadas del proceso de alfabetización; es decir, ante situaciones de lectura y escritura de letras y números, llevadas a la reflexión, el diálogo, las preguntas y la discusión a través de la mayéutica. Pero más allá de estas manifestaciones intelectuales, que como mencionan Martín y Coll (2003), no son directamente observables ni evaluables, están los desempeños.

Los desempeños, como manifestaciones de las capacidades en la actuación, es decir, demostraciones palpables de los procesos intelectuales, se convierten en los representantes de las realidades internas sucedidas en la mente.

Motrices, de actuación en la sociedad, de relaciones interpersonales, en la lectura y la escritura, de decisiones y de expresión oral, son los desempeños mostrados por M ante situaciones concretas que debió enfrentar durante el proceso educativo alfabetizador. De esta manera, las oportunidades de aprendizaje se consolidaron desde estas dos realidades: la intelectual y la de actuación.

La manera en que se dio el proceso (metodología)

La palabra generadora, es el método oficial utilizado para aprender a leer y escribir, es un método que parte del análisis gramatical de 14 palabras básicas y su posterior división silábica, a partir de las cuales (sílabas), se construyen palabras nuevas de las que se conoce su significado y son de uso común para las personas que se alfabetizan, facilitando su comprensión y aplicación en distintas expresiones y situaciones de la vida cotidiana.

Se enriquece el método con acciones que lleven a los adultos a expresarse y relacionarse con todo lo que está escrito. Libros, revistas, periódicos, documentos, letreros. De esta forma se fortalece el sistema de comunicación de cada persona y favorece la adquisición de otros conoci-

mientos y aptitudes. A partir de las palabras generadoras entramos en el mundo de los significados y de las formas del lenguaje para la comunicación.

Lo más importante es encaminar a las personas a comprender lo que se dice y lo que se lee así como a expresar lo que se desea y piensa. Las sílabas y las palabras son parte del camino, no son la meta de la alfabetización. El método amplía la comunicación oral y escrita de las personas, mejora su capacidad de escuchar a los demás y por lo mismo, estimula su desarrollo como persona.

Observando esta condición y considerando que el método, estima que en tres meses la persona adulta aprenda a leer y escribir letras y números, se encontró un obstáculo de tipo “pedagógico”: No es posible, desde la visión de la psicopedagogía, que una persona que no sabe leer ni escribir, logre hacerlo en tan poco tiempo a través de este método, ya que como lo menciona Schmelkes (1996), en un estudio solicitado por el INEA al Instituto de Estudios Educativos, “el gran fracaso de los programas de alfabetización para los adultos, es que se han convertido en una “réplica” de los métodos de educación para niños”.

Los adultos tienen condiciones distintas: intelectuales, de intereses, de expectativas, de ocupaciones, laborales, de proyectos y planes, de experiencias, diferentes a las de los niños, por lo que deberían ser atendidos de manera distinta (León, 2004).

Ante esta realidad y para el caso de M, se debió considerar un método de apoyo para fortalecer y consolidar el proceso de alfabetización; es decir, que se convirtiera en una experiencia educativa que transformara de manera sustancial a la persona, logrando establecer relaciones sólidas entre su intelecto y actuación y las tareas a las que se enfrentó.

Este método fue el “mayéutico”. *¿En qué consiste?*

El método mayéutico y sus componentes

Es conocido como mayéutica, método socrático o método mayéutico. Calderón (2007) menciona que la principal enseñanza socrática consistió en la afirmación de que a la virtud se llega por el conocimiento. “Conócete a ti mismo” y “Sólo sé que nada sé” eran las frases favoritas de Sócrates. Predicó la virtud con la palabra y el ejemplo (p. 2).

El método que utilizó Sócrates para su proceso pedagógico fue “La Mayéutica”, de la interrogación o de la pregunta y la respuesta. “Platón la llama Dialéctica, intercambio de ideas, (afirmaciones y negaciones para mejorarlas por medio de la crítica)”. Con este procedimiento obligaba a sus discípulos a buscar nuevas respuestas, para la solución de sus problemas (morales). Primero hacía contradecirse de lo afirmado, para luego por medio de nuevas preguntas los encausaba hacia la búsqueda de la verdad, la cual casi siempre se dejaba inconclusa ya que “Sócrates afirmaba que no hay verdades absolutas”. Sócrates para realizar su tarea esencial de hacer mejores a los hombres, no utilizó ni las exhortaciones, ni los sermones; sino que partía de una serie de cuestionamientos que obligaban al interrogado, a ir de un lado para otro, y así “dejarse guiar” para alcanzar el conocimiento (Calderón, 2007, p.4).

En esencia, los elementos principales del método mayéutico son:

- a) las preguntas
- b) el diálogo
- c) la discusión

¿La pregunta?

No se nos educa para que aprendamos a preguntar. Se nos educa para que aprendamos a responder; es que, usualmente, la pregunta sólo vale como mediación que debe conducir, cuanto antes, al buen puerto de una respuesta cabal (Kovadloff, 2011).

Elder y Paul (2002), mencionan que las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos, impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo

indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no (hacer preguntas) preguntar equivale a no comprender (lograr comprensión). Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no es clara. Si la mente no genera preguntas activamente, no se está involucrado en un aprendizaje sustancial (p. 5).

Las preguntas son herramientas intelectuales que no deben faltar en nuestro diario vivir. Todo el tiempo nos estamos preguntando qué hacer o no hacer ante ciertas situaciones que determinarán nuestra actuación frente a los demás y nosotros mismos. Las preguntas clarifican las ideas que generan duda, promueven respuestas inmediatas tentativas acerca de la incertidumbre que muestra la realidad que nos incide y señalan los procedimientos a seguir en la resolución de un conflicto intelectual.

El diálogo, compartir con el otro...

Dialogar permite la compartición de ideas, sentimientos, apreciaciones y la utilización de un proceso de comunicación para la construcción de algo de interés y común para los interlocutores. Etimológicamente diálogo se compone de: *διά*, entre y *λέγω*, decir, hablar: plática entre dos o más interlocutores (Rodríguez, 2009, p. 42).

García, (2010), señala que para Platón, la dialéctica es el resultado del diálogo igualitario; en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. El aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación social (p. 27).

Castillo (2009), cita a Heinz y Shiefelbein cuando éstos hacen referencia a un “diálogo educativo de tipo socrático” en el que el estudiante conversa de forma ordenada y detallada con otras

personas, con el propósito de lograr un mejor conocimiento de sí mismo y de su relación con el medio ambiente.

¡La discusión!

El Diccionario práctico del estudiante (2007) menciona

Discutir significa que dos o más personas examinen algo exponiendo cada cual su punto de vista e intentando llegar a un acuerdo. Es manifestar una opinión contraria (a alguien o algo). Hablar una persona con otra acerca de algo, especialmente de forma violenta, manteniendo opiniones opuestas (p. 234).

La palabra significativa es fundamental porque hace posible la discusión, y ésta hace posible la amistad política. Naturalmente en la discusión comparecen diversos puntos de vista, diversas opiniones y cada una de ellas constituye una pretensión de verdad, que en el discurso práctico, es un concepto sumamente flexible. Quien discute lo hace desde la convicción de que lo que dice es su opinión o punto de vista y estar convencido de algo es argumentar que lo contrario es falso. La conexión entre retórica y lógica, ejercida en la *disputatio*, expone lo absurdo de pensar que todas las opiniones son igualmente válidas (Barrio, 2008, p. 65).

Fue durante la etapa de aplicación de “la palabra generadora”, que se utilizó el método mayéutico como apoyo al proceso alfabetizador. La persona adulta (M) al ir mostrando los aprendizajes que adquiría y los que desarrollaba, fue incursionando, con intervención directa del asesor, en el proceso dialógico con el que a partir de analizar de manera detallada cada una de las tareas propias del método La palabra, se fue generando un intercambio de ideas, opiniones, respuestas, e iniciarse de manera intermitente un diálogo acompañado de preguntas seguidas de momentos de reflexión que reconstruyeron las ideas originales y la modificación de los conceptos que inicialmente se tenían acerca de algo, en los temas surgidos directamente de las guías de trabajo o como resultado de razonamientos más profundos en momentos más avanzados del proceso.

En este período más avanzado y sólido en el proceso de aprendizaje de la persona adulta, se dio la oportunidad de desarrollar encuentros más amplios y productivos que consistieron en provocar procesos meta-cognitivos, procesos que consistieron en reflexionar y razonar acerca de lo que la persona iba aprendiendo, en lo que mostraba errores y cómo iban siendo solventados a través de las preguntas que se generaban en torno de estas situaciones; es decir, se discutía. El período de aplicación de la mayéutica como método, fue uno de los más productivos durante la alfabetización, ya que la persona logró fortalecer sus mecanismos de reflexión y razonamiento sobre las actividades que realizaba, le permitió identificar a través de las preguntas y el diálogo las oportunidades de hacer correcciones en sus tareas, de pensar en otras soluciones y conseguir resultados más significativos para ese momento y en adelante, para su vida en distintos ámbitos.

Las técnicas e instrumentos para recabar información

La bitácora: registro de las actividades desarrolladas durante cada una de las sesiones, registro que tiene como objetivo analizar, comprender y organizar detalladamente todo el proceso educativo; información que servirá de insumo para la sistematización de dicho proceso.

Conversaciones: en estas, se estableció el proceso del diálogo que consistió en un intercambio de ideas, comentarios, exposición de experiencias, preguntas y respuestas (entrevistas informales no estructuradas) acerca de los temas que se abordaron en el acto educativo durante la alfabetización. Son las conversaciones, los registros y las fuentes de información más importantes del proceso llevado a cabo. Fue en este momento donde se hizo uso de la mayéutica como método de apoyo en el aprendizaje.

Grabaciones fílmicas: estas permitieron el registro de actividades específicas de los actores en el momento del desarrollo de los trabajos en las sesiones. Fueron elementos que evidenciaron algunos de los cambios y evoluciones que se dieron durante el acto educativo en las sesiones.

Grabaciones de audio: permitieron hacer el registro de “viva voz” de las opiniones, comentarios y la interacción de los actores en momentos específicos de la participación de los actores en el acto educativo.

Estos recursos en conjunto, fueron parte de las evidencias que permitieron la reconstrucción del proceso que se llevó a cabo y que sustentaron la narración de la historia construida entre los actores en la investigación.

¿Qué resultó?

Para poder exponer los resultados en el proceso de alfabetización de M, se recurrió a la técnica narrativa, considerando que: “A menudo no es deseable resumir y generalizar los resultados de caso. Los buenos estudios de caso deberían ser íntegramente leídos como narraciones” (Stoppie-llo, 2009).

La narración, contempla tres elementos constituyentes, básicos:

- a) los personajes
- b) el tiempo
- c) el contexto

Hernández (2008) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes (p.701).

Para Hernández (2008), los diseños narrativos pueden referirse a: *a)* toda la historia de vida de un individuo o grupo, *b)* un pasaje o época de dicha historia de vida o *c)* uno o varios episodios y agrega que: en estos diseños más que un marco teórico, se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo o grupo y escribir la narrativa (p. 702).

En esta parte se presentan los principales hallazgos desde un enfoque descriptivo y posteriormente uno analítico e interpretativo.

En el primero, se intenta hacer una reconstrucción de la experiencia vivida en este caso. En el segundo se presentan de manera integrada los resultados por dimensión y categorías, poniendo especial atención a las relaciones surgidas entre ellas y exponiendo una comparación con los fundamentos teóricos que guían este trabajo. Los resultados se muestran desde un primer nivel llamado dimensiones y que incluye las capacidades, los desempeños y la alfabetización.

Con fines de presentar una visión general de los resultados obtenidos en la experiencia alfabetizadora de M, en la siguiente tabla, se exponen las dimensiones y las categorías correspondientes a las capacidades, los desempeños y la alfabetización, relacionados con los componentes de la mayéutica, los ámbitos de desarrollo y las situaciones de manifestación de las capacidades y los desempeños.

Tabla 1. Concentración de resultados.

Resultados.								
DIMENSIONES								
CAPACIDADES (Manifestaciones intelectuales)			DESEMPEÑOS (Demostraciones en la práctica)		ALFABETIZACIÓN			
CATEGORÍAS	Percepción	Motrices	Aprendizaje de letras y números	RELACION CON:	Diálogo	ÁMBITOS DE INFLUENCIA	Situaciones en las que se manifiestan las capacidades y los desempeños desarrollados.	
	Atención	Actuación social	Uso en situaciones concretas		Preguntas			Personal
	Análisis	Relaciones interpersonales	Transformación de maneras de pensar		Discusión			Técnico
	Lenguaje	Lectura	Toma de conciencia acerca de la realidad					Cultural
Razonamiento o pensamiento	Escritura	Comunicación		Social	Generación y expresión de nuevos conocimientos Lenguaje Movimientos/posturas Motricidad fina Hábitos Leer y escribir Demostraciones emocionales y afectivas			
Valoración o evaluación	Toma de decisiones	Relación con los demás		Científico	Participación en la sociedad Iniciativas en grupo Pertenece a un grupo social			
Diferenciación con fines analíticos.	Expresión oral y escrita	Construcción y adquisición de nuevos conocimientos			Integración al ámbito laboral Correspondencia en las relaciones humanas Interacción con los otros Toma de decisiones			

Tabla 1. Elaboración propia, apoyada en los conceptos de capacidades de Martín y Coll (2009), los conceptos de desempeños de Benavides (1997) y el CONALTE (1991).

En esta tabla, se muestran las dimensiones y las categorías pertenecientes a los conceptos de *capacidades, desempeños y alfabetización*. Permite observar también, los componentes de *la mayéutica, los ámbitos de influencia y las situaciones en donde se manifiestan las capacidades y los desempeños desarrollados*. Para su comprensión, se ha considerado una relación continua en la sucesión de hechos durante el proceso de alfabetización de la persona adulta. La tabla permite comprender primero, cómo una *capacidad y un desempeño* se vinculan con los elementos representativos de la *alfabetización*. Posteriormente se observa cómo estos elementos se relacionan con los componentes de *la mayéutica, los ámbitos de influencia y las situaciones* en donde se manifiesta el desarrollo de capacidades y desempeños.

La descripción del proceso vivido en esta experiencia, da cuenta de las condiciones personales, de contexto, históricas individuales y colectivas, culturales, familiares y sociales que han influido la experiencia construida durante el acto educativo dado a partir de la alfabetización y el desarrollo de capacidades y desempeños de la persona adulta. Con referencia al uso de la mayéutica como método de apoyo en el proceso, se puede mencionar que este se dio de manera permanente; es decir, el uso del *diálogo*, la pregunta y la discusión, ocupó una parte importante en la experiencia desarrollada. Fue a través de este método, como se abordaron temas derivados de la alfabetización para su comprensión y con apoyo en los materiales para este propósito.

De esta manera las capacidades y los desempeños se manifestaron en momentos muy precisos del acto educativo, se observó el surgimiento de estos ante tareas diversas, fueran de tipo intelectual o de actuación.

El proceso descriptivo, consistió en escuchar de manera atenta y repetida las conversaciones grabadas que el investigador y la persona adulta tuvieron durante las sesiones educativas. De la misma manera se observaron los videos. Posteriormente se realizó la transcripción de algunas de estas conversaciones (en audio y video) para reforzar la comprensión de los diálogos al momento de la identificación de los elementos señalados en la tabla anterior de resultados. La

mayoría de los diálogos en los dos tipos de grabación, se transcriben íntegros y algunos, con fines de mejor comprensión se modifican ligeramente.

A manera de ejemplo

Nivel descriptivo

Se presentan solamente algunos fragmentos de las conversaciones grabadas durante el proceso de alfabetización y que sustentan las relaciones establecidas entre las capacidades, los desempeños y la alfabetización como categorías, y que se complementan y adquieren sentido ante la mayéutica, los ámbitos de influencia y las situaciones de manifestación de las capacidades y desempeños desarrollados.

El proceso descriptivo, consistió en escuchar de manera atenta y repetida las conversaciones grabadas que la persona adulta tuvo durante las sesiones educativas. De la misma manera se observaron los videos. Posteriormente se realizó la transcripción de algunas de estas conversaciones (en audio y video) para reforzar la comprensión de los diálogos al momento de la identificación de los elementos señalados en la tabla anterior de resultados. La mayoría de los diálogos en los dos tipos de grabación, se transcriben íntegros y algunos, con fines de mejor comprensión se modifican ligeramente.

Mi nombre es M, soy de Acuexcomac, soy casada, tengo cinco hijos, tengo 57 años, no tengo estudios, no sé leer ni escribir...

La historia de M como una mujer en condiciones de analfabetismo, se desarrolla desde que abandona la escuela en el segundo año de primaria, debido a las dificultades económicas. Su padre fallece cuando ella tenía tres años de edad y su madre se hace cargo de los hijos. M tiene que iniciarse en el trabajo del campo debido a que recibía un pago por cada jornada que cubría en esta actividad y que era destinado al gasto familiar. La experiencia de M en el ámbito educa-

tivo, se desarrolló en lo informal, se dio en función de las experiencias que vivió en cada etapa de su vida hasta presentarse la oportunidad de aprender a leer y escribir, ya en la edad adulta, a los 57 años de edad, casada, con hijos adultos y dedicada al trabajo del campo y el comercio en pequeño.

...pues mi mamá era sola, se me hizo más fácil ayudarla a trabajar, me pagaban cuatro pesos, ya a la semana cuánto era, se me hizo, así, creo que más fácil y así...me olvidé de la escuela... (C/1/M).

Resalta la situación que expone M cuando dice que su madre toma la decisión de no enviarla más a la escuela, porque la maestra la haría repetir el primer año de primaria; aparentemente esta decisión, es la que marcaría o incidiría de manera importante en su condición educativa, su permanencia en el analfabetismo y los posteriores problemas de tipo personal, familiar y de desenvolvimiento eficaz en la sociedad. M, señala que la decisión de su madre le facilitó el dejar la escuela, ya que ella también lo deseaba, le gustaba más el trabajo en el campo que estudiar, aunque sí le gustaba aprender cosas.

...porque ahora que ya soy mayor, veo cuánta, cuánta falta hace el tener estudio, porque el no tener estudio uno no se puede defender, todos... cómo diré... todos la humillan a uno, todos se sienten más grandes que uno... (C/1/M).

La experiencia, los aprendizajes y las dificultades vividas por M, muestran la apreciación que tiene acerca de las ventajas de estudiar, ha sido capaz de identificar la diferencia entre haber estudiado y no, la comparación tan sencilla y certera que hace de una situación, ofrece la oportunidad de encontrar razonamientos contundentes como resultado de percepciones claras.

...si yo tuviera estudio, podría buscar un trabajo en la ciudad y no en el campo, en el campo es todo el día estar en el sol...ahora me doy cuenta que mi hija que tiene estudio pues...qué será, trabaja de lunes a viernes, sábado y domingo lo descansa, ¿por qué? porque tiene estudio,

estudió mucho y pues vive mejor; y uno que no tiene uno estudio pues, viene uno, quiere uno entrar aunque sea de barrendera y no se lo permiten a uno porque no tiene estudio...(C/1/M).

Nivel analítico

En el serial de grabaciones fílmicas se pueden observar momentos de la relación enseñanza – aprendizaje de letras y números en el proceso de *alfabetización*, M puede dar respuesta a los cuestionamientos después de ser sometida a un momento *de reflexión* por la comparación de posibles soluciones, acto que obliga a poner en práctica un elemento de la mayéutica, *el diálogo*.

No hay que olvidar lo citado por el INEA (2012), que establece que los analfabetas en comparación con los niños, han acumulado una gran experiencia a lo largo de su vida y el escaso dominio de la lectura y la escritura, no les ha impedido asumir un papel social, ya sea como trabajadores o jefas de familia, educar a sus hijos, resolver problemas, etc., lo que nos puede llevar a comprender que M responde y corrige correctamente por comparación resultado de la *reflexión y el análisis* en la tarea enfrentada.

Sin embargo, lo relevante es reconocer las manifestaciones intelectuales mostradas para dar respuesta y corregir, por lo que podemos observar que *el análisis y el razonamiento* se presentan permitiendo un desempeño deseable, siendo así que capacidades y desempeños se manifiestan en la generación y expresión de *nuevos conocimientos en el ámbito personal*.

Otra manifestación de la capacidad de *análisis, razonamiento y valoración* es la que hace M al tomar la decisión de corregir los errores de *lectura y escritura* que se le presentan en los ejercicios matemáticos en el *ámbito técnico* y se muestran en la *construcción de nuevos conocimientos*.

La mayéutica fue aplicada al momento de promover en M la sustitución de conocimientos previos (equivocados) como consecuencia de someter esos conocimientos a un conflicto, es decir, a *preguntas analíticas* constantes acerca de si está bien escrito y descrito el ejercicio matemático... “el alumno elabora y construye su propio conocimiento y es quien debe tomar conciencia de sus limitaciones y resolverlas” (Elder, 2002).

Algunas conclusiones

- La persona adulta aprendió a leer y escribir.

- Una experiencia viva, única, que transformó el intelecto, las maneras de ser y de actuar.
- Educación que cambia las apreciaciones sobre la realidad.
- Procesos que humanizan y transforman sus relaciones consigo, con los demás y el entorno.
- Cambios intelectuales y personales cuando se da el encuentro con los otros.
- Decisiones más convenientes ante situaciones cotidianas.
- Observación de razonamientos, resultantes de la lectura, la escritura, el diálogo, la reflexión, las preguntas.
- M, evidencia capacidades y desempeños al entablar un diálogo fluido e interactuar con otras personas.
- Se espera que este estudio pueda contribuir a la educación de adultos, específicamente en la alfabetización, como acto que transforma el intelecto y las conductas sociales de las personas.

Referencias

Barrio, J. (2006). Educación y educadores. Ecuador: Editorial Universidad de la Sabana.

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=22965>

Benavides, Luis. G. (2008). ¿Competencias o desempeños? En www.sabersinfin.com Recuperado de

<http://www.sabersinfin.com/articulos-2/educacion/269-icompetencias-o-desempes.html?showall=1>

Castillo, M. (2009). *Catálogo de Modelos Didácticos*. Chile: Universidad Central.

CONALTE. (1991), *Perfiles de desempeño para primaria, preescolar y secundaria*. México: SEP.

Diccionario práctico del estudiante, (2007). España: Santillana.

Elder, L., Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. EE.UU. The Foundation For Critical Thinking.

García, M. (2010). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Porrúa.

Gonzales, E. (2009). La matriz de capacidades y desempeños (MCD) y el algoritmo del desarrollo humano (ADH). En www.pucp.edu.pe Recuperado de:

<http://www.pucp.edu.pe/departamento/economia/images/documentos/ddd278.pdf>

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.

INEA. (2012). Guía de apoyo para el alfabetizador (a). *Cruzada de alfabetización*. p. 1-32.

León, A. (2004). *Psicopedagogía de los adultos*. México: Siglo XXI.

Martín, E., Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. España: Edebé.

Stoppielo, L. A. (2009). Estudio de caso único: Vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Revista: subjetividad y procesos cognitivos*, pp. 224-246. Argentina. Recuperado de:

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/JULIO01/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-EstudioDeCasoUnico-3130879%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/JULIO01/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-EstudioDeCasoUnico-3130879%20(1).pdf)

Rodríguez, C. S. (2009). *Diccionario etimológico griego-latín del español*. México: Esfinge.

El plan 2012 y el aprendizaje de la historia

Felipe Martínez Flores

María Guadalupe Montiel Ramírez

Escuela Normal de Ecatepec

La historia no es mecánica porque los hombres son libres para transformarla

Ernesto Sábato 1911-2011 Escritor argentino

Introducción

Ortega y Gasset sostiene que, “La vida es una serie de colisiones con el futuro, no es una suma de lo que hemos sido, sino de lo que anhelamos ser”, esta frase, nos da pie para afirmar que la Historia, es justamente la concreción de un proceso, que tiene cimientos construidos paso a paso, su escenario es cualquiera, y sus antecedentes, los anhelos de los hombres y mujeres de cada tiempo.

El mundo actual no puede ser imaginado sin los sucesos que lo precedieron, la edificación de la sociedad continúa día a día; en líneas anteriores citamos una frase de Sábato, la cual afirma que el hombre tiene la facultad de cambiar el rumbo de la Historia, afirmación que además de tener un significado literal, hace referencia a la facultad que tienen los actores de un hecho, de manipular los acontecimientos, los desenlaces, la descripción de lo ocurrido, de manera que se acomode a su necesidad.

El devenir de los tiempos entonces, construye la Historia cuando las personas asumen su presente, cuando encuentran la forma de señalar mejores recorridos, es el caso de los distintos movimientos sociales, cada uno de ellos, contribuye a la edificación del mundo que observamos.

En el 2012 se implementa una reforma curricular a los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, siendo el aprendizaje de la historia uno de los aspectos que recibe cambios positivos, transformándose en Curso de Enseñanza de la Historia en el Aula y Curso de Enseñanza de la Historia en Diversos Contextos. La renovación en los contenidos de dichos programas responde a los requerimientos tanto del enfoque, como de las competencias generales y específicas de los cursos.

La forma de abordar a la historia, en las aulas, ha sufrido grandes cambios a través del tiempo (Arteaga, 1994); desde el uso exclusivo de la narrativa, el abuso memorístico de datos, hasta la aplicación de recursos tecnológicos y diferentes dinámicas, entre otros, que permiten hacer más interesante la labor docente, así como darle un cariz científico.

Conceptos básicos

El acto educativo enseñanza-aprendizaje de la historia ha pasado por diversas escuelas, como la positivista, la marxista, etc., hasta llegar a la de los anales (Arteaga, 1994). La historiografía contemporánea, en nuestro país, maneja la acepción “Educación Histórica”(usado antes por anglosajones y brasileños) refiriéndose al curso que se imparte a los futuros normalistas y mediante el cual, se pretende dotarles de lo necesario para que puedan acercarse a sus futuros alumnos por el recorrido que el historiador realiza para escribir historia, apegándose más a lo que es una disciplina científica, logrando con ello, ayudarles al desarrollo de su pensamiento histórico, a la formación de una conciencia histórica y al mejor manejo del conocimiento histórico; para todo esto es necesario que los futuros docentes adquieran primero estos elementos, pues en su formación

académica anterior, difícilmente tuvieron acceso a ellos de una manera intencionada y organizada de la forma en que la actual educación histórica lo sugiere.

El pensamiento histórico se debe fomentar desde la educación preescolar y a través de todas las etapas escolares, con diferentes niveles de profundidad; el mismo sujeto lo seguirá alimentando a lo largo de su vida, aplicando las herramientas adquiridas durante su proceso escolarizado o por su propia cuenta. El desarrollo del pensamiento histórico implica procesos complejos que nos permitan llegar a la abstracción, al análisis, a la crítica y a la formación de juicios de valor sobre los hechos que se están revisando, a través de diversas fuentes, para, de esta manera llegar al reconocimiento de que el presente es el producto de una serie de sucesos pasados, que como seres humanos, nos implican y explican (Arteaga y Camargo, 2012).

El docente podrá percatarse del desarrollo que tiene el pensamiento histórico en sus alumnos, en la medida que estos vayan manejando fuentes, principalmente primarias, avanzando en profundidad y abstracción para llegar a la explicación de procesos concretos, acercándose a la historia como disciplina formal y cambiando la concepción que, sobre historia, se habían formado anteriormente. La intención no es que nuestro estudiante se forme como historiador, sino que aprenda a pensar con esa mirada.

El conocimiento histórico, para ser adecuadamente comprendido y desarrollado, debe ser abordado en el aula con rigor y profundidad; sin perder de vista las características de los alumnos; recurriendo a diversas fuentes, estrategias dinámicas, etc., para que cada uno pueda llegar a la construcción de su propio conocimiento histórico, guiados por el maestro o por su propia cuenta, según el nivel de desarrollo alcanzado. Esta nueva perspectiva deja de lado el uso exclusivo del libro de texto o el abuso de la narrativa como únicos recursos de enseñanza. El aprendizaje de la historia, se verá fortalecido en la medida que el profesor logre el manejo, análisis y comparación de fuentes en sus discípulos.

La enseñanza de la historia enfrenta el reto de que, al abordar un hecho histórico, no solo se revise el qué y el cómo, sino que se contemple el por qué y para qué, llegando a una comprensión cada vez más profunda de la esencia del conocimiento histórico. También podemos afirmar, que hasta el día de hoy, la historia, no ha dado los elementos necesarios para poder anticiparla, ni tampoco para dominarla en su totalidad (Vilar, 1997).

La conciencia histórica se manifestará cuando, al aplicar nuestro pensamiento histórico sobre los conocimientos históricos, nos percatemos de la manera en que los sucesos anteriores han influido en nosotros y de cómo, a nuestra vez, influimos en nuestro presente, así como que los sucesos de nuestro entorno nos forman y en forma recíproca, de alguna forma contribuimos a su formación. Está presente cuando actuamos con plena conciencia de nuestro ser y de nuestro entorno, cuando entendemos y asumimos los procesos sociales y tomamos posición consciente con respecto a ellos (Galván, 2006). Todo esto aporta a la conformación del ciudadano que, en su diario vivir acepta la pluralidad y diversidad, que reconoce como sujetos históricos, no solo a los de las grandes hazañas o a los que el estado pretende imponer, sino también a aquellos que conforman parte de las masas, a aquellos que son sus vecinos o familiares, a los campesinos, al personal de tropa, a los obreros, etc.

Implica también tener la noción de que el presente ha tenido origen en el pasado, estar seguros de que las sociedades cambian y se transforman constante y permanentemente, que éste presente será el pasado del futuro (Sánchez, 2006), que debemos aplicar los conocimientos adquiridos para, con una mirada reflexiva, juzgar el entorno social sin permitir que se nos impongan criterios ajenos, sino llegar, por nuestra cuenta, con el sustento adecuado de fuentes, a la formulación del propio.

El pensamiento, el conocimiento y la conciencia histórica, no son procesos espontáneos, son la consecuencia de acercarse sistemáticamente al sujeto a la formalidad de la disciplina, de facilitarle el acceso a las fuentes primarias, de hacer una revisión explicativa de ellas, aplicando los concep-

tos de segundo orden, de tener una actitud reflexiva y formar juicios, de reconstruir o construir el conocimiento con un sentido participativo y responsable.

Las fuentes y los conceptos

Para poder llegar a la construcción de conocimientos disciplinarios es necesario contar con un modelo sólido de cognición histórica, basado en la aplicación de conceptos organizativos, en el seguimiento de los métodos de investigación propios de la historia, en el sustento de la revisión crítica de las fuentes, principalmente primarias.

Fuentes primarias; se les llama así a aquellas evidencias (fotografías, filmaciones, documentos, testimonios, etc.) producto del suceso mismo, que no han sufrido alteración por el criterio de otros. Anteriormente el acceso a ellas estaba sumamente restringido, era tortuoso el camino de los historiadores para poder estudiarlas; actualmente con el recurso del internet es mucho más sencillo acercarnos a ellas, aunque sea de manera digital, De esta manera las mencionadas fuentes pueden hacerse llegar hasta el salón de clases, para permitir a los alumnos formarse juicios directos y no a través de la mirada de otros (Hurtado, 2012).

Fuentes secundarias; son los productos de la revisión investigadora que los historiadores hacen de las fuentes primarias, los cuales son textos en su mayoría. Cuando los revisamos es como ver a través de la mirada de otros, por eso es muy importante saber hacer una selección adecuada de ellas, checando con mucho cuidado, las fuentes que el autor tomó como sustento y la credibilidad de ellas.

Los conceptos organizativos propuestos por el nuevo programa, son la herramienta que permitirá guiar a los alumnos hacia el logro de los propósitos y competencias establecidas, son la llave para la formación de la conciencia histórica. Entre ellos tenemos:

Tiempo histórico; se dice que el tiempo es el padre de los hombres, pues todo suceso está enmarcado en su tiempo, este también está siempre relacionado con un espacio, ambas dimensiones siempre van involucradas y son además, las coordenadas con las que podemos situar un proceso en la historia.

Las estructuras temporales básicas (día, noche, ayer, etc.), se manejan en el nivel preescolar y conforme se avanza en edad y maduración, se van comprendiendo términos más complejos, como lustro, década, siglo, antes y después de Cristo, época, la ordenación cronológica, etc., sin que esto quiera decir que se deba privilegiar a la memoria, aunque tampoco se le debe restar importancia.

Cambio y continuidad; es conveniente asociar estos con la noción de tiempo histórico, también para situarlos mejor, es necesario presentar a los alumnos cuestionamientos como ¿Qué y cómo cambia?, ¿Estos cambios fueron leves o profundos? ¿Después del cambio, qué permanece y cómo lo podemos saber? Reconocer la complejidad de las transformaciones históricas, implica asimilar que como hay progreso, puede haber decadencia, retroceso, crisis, etc.

Causalidad; se identifica con procesos que rompen el continuum de la continuidad de la vida y por esto se asocia con la idea de cambio, estos no son eventos lineales, "sino que forman parte de redes complejas que actúan directa o indirectamente de manera simultánea para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento (Arteaga y Camargo, Pag.21, 2012).

No en todos los sucesos históricos están claras sus causas, no se pueden identificar con facilidad, dada la complejidad que estos encierran o porque las evidencias son escondidas y en ocasiones nunca se conocen, aunque en otras con el transcurso de los años van saliendo a la luz.

Evidencia. Las fuentes históricas constituyen la materia prima de la Historia. Comprenden todos los documentos, testimonios u objetos que nos transmiten una información significativa referente

a los hechos que han tenido lugar, especialmente en el pasado. Dentro de ellas, y considerando el valor que también tienen las demás, las Fuentes escritas son el apoyo básico para construir la Historia.

Para que los acontecimientos sociales o naturales puedan ser contemplados como un elemento que registre la Historia, se hace necesario el acopio de evidencias, las cuales serán argumento de prueba que dará cuenta de que tal o cual evento realmente ocurrió en determinadas circunstancias, o que un elemento existió en aquel contexto geográfico.

Para ello, el historiador, hace acopio de fuentes primarias y secundarias. Ya hemos señalado que el estudiante, puede acudir a fuentes históricas primarias en documentos escritos, iconográficos, orales o de otras variedades, ya que en ellos podrá encontrar información suficiente para plantear de manera firme las respuestas al qué ocurrió, como ocurrió y por qué sucedió.

La administración que haga el estudiante de las fuentes primarias formaliza la plataforma a partir de la cual es posible presumir lo que ocurrió en el pasado, de sus causas y sus consecuencias. Esas evidencias nos conducen a exponer preguntas, cuyas respuestas dan forma a las conclusiones que llevadas al plano del debate dan origen a interpretaciones y nuevas conclusiones, que de ser posible, pueden apuntalarse con narraciones realizadas por los actores que los produjeron y el papel que jugaron en ellos.

En el contexto áulico, el trabajo con fuentes primarias posibilita a los estudiantes formular hipótesis de forma autónoma, analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, les permite tomar distancia de la idea de que la historia es un cúmulo de datos o de recuentos acabados que deben memorizarse como narraciones verdaderas e incuestionables.

Relevancia. El concepto de relevancia histórica también pertenece a los elementos de segundo orden en el estudio de la Historia, e implica que en principio, debemos plantearnos las preguntas ¿qué y quién?, vale la pena ser recordado y estudiado, teniendo en cuenta la duración del aconte-

cimiento y sus consecuencias, el número de personas o sociedades que impactó y por supuesto, la importancia que representó para el grupo social, el país o la humanidad (Peter Seixas, 2008).

Para dar respuesta a las cuestiones señaladas, es necesario establecer criterios sistemáticos que permitan al estudiante, tomar decisiones fundadas. Lo relevante adquiere su significado sólo en comparación con otros eventos o personas, para que algo sea relevante, es imprescindible trazar paralelos con otras cosas que formen parte de una hipotética lista de coincidencias.

Estos criterios implican reconocer a la vida cotidiana, elemento imprescindible en el devenir de los actos humanos y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación.

El reconocimiento de la relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede efectuarse atendiendo a alguno de estos criterios y no necesariamente a los dos. En el aula, el punto de partida para establecer la relevancia histórica de un proceso, evento o personaje, son las fuentes primarias.

Empatía. La empatía en historia agrupa aquellas respuestas que no utilizan referencia histórica, o que cuando las hay, se hacen desde una perspectiva actual; tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte, ya fuese de manera individual o colectiva; es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia. Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros, puesto que se produjeron en momentos diferentes. Por lo tanto, el análisis debe realizarse a la luz de los siguientes cuestionamientos, ¿cuál era la mentalidad de la época?, ¿cuál era la motiva-

ción de los sujetos del acontecimiento?, ¿cómo valoraron los diferentes sujetos el acontecimiento?

Para retomar las palabras de Samuel Wineburg (2001), el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y a partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron.

Los futuros docentes

Bajo el principio de “nadie puede enseñar lo que no sabe”, se hace imprescindible propiciar en los normalistas el conocimiento de la estructura de la disciplina que nos ocupa, acercándolos a la historiografía contemporánea y sus debates, así como también a las investigaciones que, sobre el aprendizaje de la historia se han realizado, para que con ello conformen la base necesaria para sustentar el conocimiento reflexivo de la práctica docente; pudiendo así evitar el caer en ser simples reproductores de los discursos oficialistas o de las corrientes de moda.

Al ser presentado el nuevo enfoque de la “Enseñanza de la Historia” a los futuros docentes, hubo grandes inquietudes por el manejo de conceptos para ellos desconocidos, hubo interés y apertura para conocer más sobre la nueva propuesta; después de ser revisado el contenido del programa, de quedar establecidos los propósitos y competencias, se pasó a la revisión de los textos y por medio de ellos y de diversas estrategias, se fueron asimilando los conceptos fundamentales, se fue dando el acercamiento a las fuentes, se fueron conociendo los conceptos de primero y segundo orden; también los normalistas tomaron conciencia de que la historia no es una isla, que se debe considerar que la educación histórica tiene una relación interdisciplinaria con la psicología, la pedagogía, la geografía, etc., lo cual facilita el aprendizaje en los alumnos.

Se reconoció que el manejo del tiempo tiene una dificultad especial, pues su comprensión requiere de cierto grado de maduración, así como del uso de estrategias que faciliten la asimilación de los diferentes aspectos que abarca; la aplicación adecuada de este concepto, nos puede llevar a experimentar e interpretar el tiempo que sirva para orientarnos en nuestra propia vida.

Se revisaron diferentes herramientas que ayudaran al logro de los objetivos de la enseñanza histórica, entre ellos las fotografías, las filmaciones, grabaciones, documentos diversos, la confección de líneas del tiempo (con diferentes aspectos y posiciones), elaboración de caricaturas, tiras cómicas, corridos, sopas de letras, programa de radio o de televisión, dramatización, etc., así como algunas otras propuestas por ellos como el rally, el dominó, una variable del memorama, el crucigrama, papa caliente, el museo viviente, la escenificación, entre otros.

La narración también fue tomada en cuenta, pero se pidió que estuviera apoyada con la presentación de fuentes primarias, para que así los alumnos percibieran que existe la posibilidad de corroborar la información que estaban recibiendo y de esta manera se orientara a la aplicación de categorías analíticas

Se valoró la importancia de rescatar los conocimientos previos de los alumnos, pues de la historia personal, de la familiar y de la comunidad, se pueden derivar conocimientos con un alto significado para los alumnos y se prestan de forma muy adecuada para la aplicación de ciertos conceptos de segundo orden.

La problematización es una estrategia que nos permite presentar interrogantes, formular hipótesis, realizar indagaciones (recurriendo principalmente a fuentes primarias) y validar argumentos; estos aspectos no son exclusivos de la mencionada estrategia; por lo anterior debemos recurrir a ella con cierta frecuencia.

La aplicación de los conceptos de segundo orden, en el tratamiento de un concepto de primer orden, resultó complicada en un inicio; se tuvo que recurrir a varios ensayos, tanto en el papel, como en la aplicación con sus propios compañeros, para obtener los resultados esperados.

El siguiente paso fue hacer confluír sus nuevos conocimientos en una secuencia didáctica, situándose en el aula de práctica, teniendo en cuenta el desarrollo psicosocial y cognitivo del respectivo grupo, así como las condiciones del entorno, el reto fue complicado, sin embargo después de varios ensayos se obtuvieron buenos trabajos.

El plan de sesión comprendía, además de los datos generales, materiales evaluación, etc.; las fuentes y el tipo de estas; la explicación de lo que significaba cada uno de los conceptos de segundo orden, a los que se había recurrido para abordar el concepto de primer orden que se estaba tratando, estos conceptos también se anotaban entre paréntesis frente a la actividad de la secuencia didáctica que principalmente los estaba desarrollando; y como anexos, un sustento teórico informativo, que contenía información recabada sobre el concepto de primer orden, así como un sustento teórico metodológico, donde comentaban en que autores y en cuales ideas de ellos se habían sustentado para organizar su sesión de clase en la forma en que la habían presentado.

El trabajo en un inicio les pareció pesado, pero al realizarlo con suficiente anticipación y al ver que esto les funcionaba como una directriz que daba sustento y mayor certeza a su trabajo, lo tomaron como algo positivo.

Al presentar sus planes en las respectivas escuelas de práctica, algunos maestros mostraron cierto recelo por lo que, para ellos era novedad, pero al ser aplicados, en la mayoría de los casos, los resultados dejaron plenamente convencidos, tanto a los docentes en formación, como a los docentes titulares; estos últimos se expresaron muy positivamente cuando se les preguntó opinión sobre el trabajo realizado.

Una vez que nos encontramos en la normal, después de la jornada de práctica, los normalistas mostraron su amplia satisfacción por los resultados obtenidos, llevando consigo evidencias de las actividades realizadas en los grupos de primaria.

En el caso de Educación Histórica en Otros Contextos, debido a la imposibilidad de organizar salidas de las escuelas primarias, los alumnos ambientaron el lugar, recurriendo a filmaciones, escenificaciones, montando salas con ayuda de cortinas y otros materiales; presentando museos vivientes o interactivos, visitas virtuales a zonas arqueológicas, a museos o archivos históricos; además de algunas otras actividades, siendo grabadas todas ellas para conservar la evidencia. Esto causó una excelente impresión en las escuelas de práctica y los jóvenes normalistas quedaron gratamente retribuidos por el esfuerzo realizado.

Reflexiones finales

Pareciera que hoy, hubiéramos perdido la capacidad de asombro, pero no significa que las novedades no existan, solo que la dinámica es tan rápida que no tenemos tiempo para asimilarla, cuando ya ha sido sustituida por una nueva.

Indudablemente, el que el docente maneje contenidos, tanto como pedagogía de una disciplina, es una base muy importante para obtener mejores resultados en la conducción del aprendizaje de sus alumnos; esto a su vez, le permitirá acceder con mayor facilidad a las innovaciones que en su campo de trabajo se vayan dando.

Las propuestas que el Plan 2012, con respecto a historia, nos ha planteado han sido muy favorables para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con el adecuado manejo de los conceptos de segundo orden, propuestos en el nuevo programa de enseñanza de la historia, además del dominio de contenidos específicos, se podrá conseguir

que los discípulos desarrollen su pensamiento histórico, accedan al conocimiento histórico y se formen una conciencia histórica.

Es necesario encauzar a los normalistas, tanto en el manejo de los conceptos pedagógicos, como en la asimilación de los procesos fundamentales de la historia, acercándolo a la más reciente historiografía.

La responsabilidad profesional de los formadores de docentes es muy grande, pues siempre se deben mantener actualizados y ser los primeros en revisar con sentido crítico las novedades, para después compartirlas con sus alumnos.

Referencias

Arteaga, B. (1994). Los caminos de Clío. En: Cantón Arjona, V. (coord...) *Inventio Varia*. México, UPN.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México, DGESEPE.

Camargo, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TIC*. Inédito, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Carretero, M. y Voss J., (comps.). (2004), *Aprender y pensar la historia*. Argentina.

Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.

Carretero, M. (2010) *Constructivismo y educación*. Argentina. Paidós, Col. Cuestiones de educación. (Capítulos referidos al aprendizaje de la historia).

Galván, L. E. (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica*, México, Academia Mexicana de la Historia.

Hurtado, M. (2012) *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*, Elementos para el Estudio de la Historia de la Educación en México, Reforma Curricular Escuelas Normales Materiales, DGESPE.

Pagés, J. (1996): *Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?* *Investigación en la Escuela* n° 28.

Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Sánchez, A. (2006), "Reflexiones sobre la historia que se enseña", en: Luz Elena Galván

Lafarga (comp.), *La formación de una conciencia histórica*, México, Academia Mexicana de la Historia.

Santisteban, A. (2007). *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación

Vilar, P. (1997), *Pensar históricamente*. Grijalbo Mondadori, Barcelona: Crítica.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Nuevo enfoque didáctico para el español: generativismo y lingüística cognitiva

Luis Pichel Teijeiro

Belem Reséndiz Núñez

Jorge Ramírez Condado

Escuela Normal Superior de México

Introducción

El ser humano del siglo XXI se enfrenta a múltiples formas de comunicación y a diversas formas de adquirir conocimientos. La era digital permea todas las áreas de información y diversión. De esta manera, las formas en que el lenguaje se concreta en la vida cotidiana han cambiado a lo largo de los siglos, no obstante, los procesos cognitivos humanos siguen siendo los mismos desde que el hombre adquirió la capacidad de comunicarse de manera oral. Además, la conformación genética humana sigue siendo la misma que la de nuestros antepasados.

No es sino hasta el siglo I que comienzan las reflexiones teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Así, en fechas recientes, varias son las preguntas que se han planteado las diversas escuelas lingüísticas, psicológicas, antropológicas y biológicas, mismas que siguen siendo vigentes en los albores del nuevo milenio: ¿Qué es el lenguaje?, ¿cómo se adquiere el lenguaje?, ¿el lenguaje se sigue consolidando a lo largo de la vida?, ¿qué relación existe entre el lenguaje y el pensamiento? o ¿qué relación hay entre el lenguaje y el contexto que rodea al individuo?

Tanto el Generativismo como la Lingüística cognitiva han tratado de dar respuesta a cada una de estas preguntas, obviamente, desde perspectivas distintas. El primero de estos ejes se remonta a 1957 y propone la idea del carácter innato del lenguaje; por primera vez en la historia de la lingüística el lenguaje es analizado a partir de los procesos mentales que se llevan a cabo en el ser humano.

Noam Chomsky propone la existencia de una especie de “caja negra” innata, un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL) que es capaz de recibir el *input* lingüístico (información lingüística) y, a partir del cual, el ser humano tiene la capacidad de derivar reglas universales para todas las lenguas. Este *input* es imperfecto; sin embargo, el ser humano es capaz de generar mensajes a partir de una gramática para construir oraciones bien estructuradas y establecer la comunicación, así como también es capaz de determinar la forma y el contexto en el que deben usarse dichas expresiones.

En su teoría Chomsky parte de dos principios fundamentales:

- 1) Principio de autonomía: El lenguaje es independiente de otras funciones y sus procesos de desarrollo también son independientes de otros procesos de desarrollo.
- 2) Principio del innatismo: La capacidad de la adquisición del lenguaje es innata en el ser humano. Todos los individuos nacen con un “constructo interno”, es decir, un esquema exclusivo del ser humano y genéticamente hereditario que se llama Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL).

La teoría expuesta por Chomsky lleva el nombre de Generativismo, ya que el lenguaje es generado y desarrollado por el mismo ser humano y define su gramática como:

...una descripción de la competencia tácita del hablante-oyente, que fundamente su efectiva actuación en la producción y perfección (comprensión) del habla. Idealmente, una gra-

mática generativa especifica una representación de asociaciones fonéticas y semánticas dentro de una gama infinita; así, forma una hipótesis referente a cómo el hablante-oyente interpreta expresiones, haciendo abstracción de muchos factores que se mezclan en la competencia tácita para determinar la actuación efectiva (Chomsky, 1972, p. 12).

En otras palabras, la gramática generativa es el mecanismo del ser humano que permite la producción y entendimiento de oraciones. Es una gramática que refleja el aspecto creador del lenguaje humano, libre del control de estímulos externos. La gramática de una lengua, por tanto, es un sistema de reglas que especifican el conjunto de oraciones de esa lengua y asigna a cada una de esas oraciones una estructura específica.

Chomsky indica la existencia de dos niveles de procesamiento lingüístico. El primero de ellos se desarrolla mediante reglas que afectan a la estructura de la oración; mientras que el segundo hace uso de las reglas de transformación. Las “reglas para estructurar la frase” son aquellas que delimitan las relaciones básicas que se encuentran debajo de la organización de la frase y son universales en todas las lenguas. Las “reglas de transformación” se encargan de organizar los elementos estructurales característicos de una lengua en específico, por ende, no son universales.

El conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua y la manera adecuada de usarla en diferentes contextos, aunque esto no siempre sea de manera consciente, es lo que denomina Chomsky “competencia lingüística”: “Es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representada por una gramática generativa [...] y actuación es la conducta lingüística o uso real del lenguaje [...] una gramática generativa es una teoría de la competencia” (Chomsky, 1976, p. 6). Por lo tanto, este psicolingüista no sólo centró sus estudios en la adquisición de la lengua, sino también en su uso en diversos contextos, es decir, su actuación.

Este uso de la lengua en diversas situaciones sociales implica la capacidad de producir y entender un número infinito de oraciones, la gramática generativa planteada por Chomsky da cuenta

de un sistema de reglas que se pueden repetir para generar un número infinito de estructuras lingüísticas. Este sistema de reglas se puede clasificar en tres grandes grupos o componentes: sintáctico, fonológico y semántico. El componente sintáctico expresa las funciones gramaticales que determinan la expresión semántica, lo que denominó estructura profunda. Mientras que la estructura superficial o de superficie es “la organización horizontal de unidades que determinan la interpretación fonética y que se relaciona de forma física de la expresión efectiva, con la forma percibida” (Chomsky, 1972, p. 79).

El segundo paradigma lingüístico, la Lingüística Cognitiva, propuesta en 1987, se basa en las ciencias que intentan explicar la forma en que el hombre adquiere el conocimiento y propone un nuevo horizonte de análisis lingüístico en la consolidación del lenguaje sin dejar de lado el Generativismo, ya que no sólo se auxilia de la lingüística, sino de otras ciencias que brindan una explicación sobre el funcionamiento del cerebro en la adquisición del lenguaje, como la Psicología, la Fisiología, la Neurología, entre otras.

Joseph Hilferty, especialista en esta área científica, la define como

...el estudio del lenguaje en relación con el conocimiento y la percepción. Forma parte de un marco más amplio de la *ciencia cognitiva* y como tal se compromete a integrar dentro de su teoría los resultados de otros campos que investigan la mente humana (1993, p. 30).

Esta propuesta lingüística, al igual que el Generativismo, no sólo trata de analizar el lenguaje desde un sólo punto de vista, sino que se ve en la necesidad de analizarlo desde la cognición humana que abarca varias ciencias.

Entonces, el principio fundamental del que parte la Lingüística Cognitiva es el lenguaje, entendido éste como un sistema con diversas características interrelacionadas entre sí simultáneamente: “El lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general, ya que se entiende como el resultado de las habilidades cognitivas generales tales como la memoria, el razonamiento, la

categorización o la atención” (Ibarrete-Antuñano, 2001, p. 248). Esta postura, según Lakoff implica un “compromiso cognitivo”, el cual señala que todo estudioso de lo cognitivo tiene la obligación de prepararse para aceptar que el lenguaje debe estar unido a las otras facultades cognitivas, por tanto, debe estudiarlo en las relaciones que se establecen entre el cerebro, la cognición y el lenguaje. De esta manera, la propuesta de la Lingüística Cognitiva propone un cambio en el estudio del lenguaje, puesto que se requiere buscar las conexiones que existen entre la facultad lingüística y las demás facultades cognitivas, rasgos que otras escuelas lingüísticas han dejado de lado, sin embargo, me parece de vital importancia incorporar en los análisis lingüísticos los procesos cognitivos que se llevan a cabo en cada individuo.

Así, la Lingüística Cognitiva indica que el pensamiento no sólo está constituido por conceptos abstractos, sino que los procesos que se llevan a cabo dentro de él dependen estrictamente de la interacción que el individuo tiene con su contexto. Por tanto, “...las estructuras que constituyen nuestras experiencias conceptuales, surgen de la experiencia corpórea y tienen sentido según dicha experiencia. Es lo que en inglés se denomina *embodiment* y que se puede traducir como *carácter corpóreo* del lenguaje” (Cuenca, 1999, p. 15). Así, nuestros sistemas conceptuales tienen como centro de los procesos cognitivos como los son la percepción, el movimiento corporal y la experiencia física y social.

El lenguaje, según los lingüistas cognitivos Cuenca y Hilferty (1999, p. 18), tiene las siguientes funciones:

- Formar conceptualizaciones estructuradas,
- Utilizar una estructura para categorizar otra,
- Entender una situación en diferentes niveles de abstracción y
- Combinar estructuras simples para formar estructuras complejas.

Lo anterior confirma una de las características fundamentales de la Lingüística Cognitiva, en donde se plantea que el lenguaje es una capacidad integrada dentro de la cognición humana, es decir, el carácter biológico del lenguaje, ya que se ha demostrado en varias investigaciones biológicas y genéticas, que todo ser humano nace con la predisposición genética para adquirir y desarrollar el lenguaje.

Desde esta perspectiva, la Lingüística Cognitiva propone los siguientes postulados básicos (Cabré, 2004, p. 22):

1. El lenguaje es inseparable de las funciones cognitivas y comunicativas, pues este enfoque lingüístico se basa principalmente en su uso.
2. La categorización se considera como un proceso mental en donde el pensamiento organiza y jerarquiza la información que recibe del exterior, a partir de estructuras conceptuales y de relaciones de semejanza entre familias semánticas.
3. El lenguaje posee un carácter simbólico, por lo tanto, su principal función es significar.
4. La gramática es la estructuración y simbolización del contenido semántico, desde un punto de vista fonológico.
5. Por todo lo anterior, la gramática será una entidad en permanente evolución y que al ser utilizada constantemente, permite la concreción de diversos procesos cognitivos y, por ende, es susceptible de ser modificada por el uso lingüístico.
6. Todos los fenómenos lingüísticos y, en consecuencia, todas las actividades cognitivas son producto de la interrelación del lenguaje con la realidad.
7. La Lingüística Cognitiva plantea que los cambios lingüísticos que ocurren en las lenguas no son predecibles.

8. Esta teoría “propone comprender cómo la cognición humana determina los fenómenos lingüísticos e intenta explicarlos, no a través de reglas, sino de orientaciones y tendencias”.

Con base en lo antes expuesto, es claro entonces que la lingüística no puede esclarecer este problema antiquísimo de manera aislada. Los nuevos avances científicos permiten que las ciencias se apoyen una con las otras.

En cuanto a la educación secundaria se refiere, lo anterior se convierte en un problema medular, puesto que los docentes de Español tenemos la responsabilidad de desarrollar y consolidar el lenguaje en los diversos niveles educativos de la educación básica. Sin embargo, los *Planes y Programas* de estudio vigentes en nuestro país carecen de un sustento teórico claro sobre el cual se sostengan los contenidos programáticos que se encuentran en ellos.

Si sólo se pone atención puntual, en la asignatura de Español, se puede observar que el *Programa de Estudios de Español 2011* sólo se sustenta teóricamente en dos libros sobre el desarrollo y consolidación del lenguaje (*Leer y escribir en la escuela secundaria. Lo real, lo posible y lo necesario* de Delia Lerner y *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños* de M. Nemirovsky) que no explican de qué forma un adolescente puede desarrollar sus competencias comunicativas, entendidas éstas, como la suma de la competencia lingüística enunciada por Chomsky y la competencia pragmática. La primera hace referencia a los sistemas lingüísticos interiorizados por el ser humano con los cuales se pueden elaborar un número infinito de mensajes con un número limitado de signos lingüísticos. Así, engloba la fonología, la morfología y la sintaxis. Asimismo, hace referencia a la **actuación lingüística** que es la manera en que el hablante-oyente pone en práctica su competencia lingüística.

Por su parte, la competencia pragmática es “la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen

de ellos” (Cassany, 2000, p. 85). En otras palabras, es el análisis del uso cotidiano que el ser humano hace del lenguaje.

Con base en estas dos competencias se conforma la competencia comunicativa que es la forma en que cada ser humano es capaz de adecuarse en los distintos contextos para establecer una comunicación adecuada dentro de cada uno de ellos, haciendo uso de los diversos registros lingüísticos, eligiendo qué mensaje se emitirá y con qué recursos extralingüísticos se puede ayudar para reforzar la comunicación, etc.:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1974, p. 67).

Los *Planes y Programas de Español* vigentes en el país no definen de manera concreta la competencia comunicativa que supuestamente cada uno de los docentes en servicio debe desarrollar en sus estudiantes. Si no se plantea con precisión esto, el maestro puede seguir cada uno de los proyectos didácticos propuestos, pero sin un fin específico, puesto que no hay un enfoque claro de cómo el alumno consolida su lenguaje o qué procesos cognitivos lleva a cabo durante el aprendizaje y reflexión sobre su lenguaje, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje quedará desarticulado.

De esta manera, según Cassany, la competencia comunicativa debe tener como base la competencia lingüística, planteada desde los años cincuenta por Chomsky; es por ello que la propuesta que aquí se presenta tiene como base el Generativismo, que si bien fue superado en algunos de sus postulados, no ha perdido vigencia en la enseñanza de la lengua materna, pues cada individuo, al entrar al nivel de educación básica, ya tiene de manera innata la facultad del lenguaje y

hace uso de él de manera cotidiana. Entonces debe ser tarea de la escuela, consolidar la competencia lingüística y, por ende, la comunicativa para que el discente sea capaz de interactuar en diversos contextos comunicativos.

Así pues, el uso de términos como facultad del lenguaje, competencia lingüística, actuación o innatismo no han sido superados del todo. Es más, para los enfoques actuales de la enseñanza de la lengua, deberían de estar presentes en el enfoque que guíe la enseñanza del lenguaje, ya que si el docente tiene claros cada uno de éstos podría saber de una forma más concreta qué es lo que el alumno debe consolidar a lo largo de su estadía en la escuela y así lograr uno de los propósitos fundamentales del *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*: “que los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales” (2011, p. 13) y además que “los alumnos amplíen sus características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y los utilicen para comprender y producir textos” (2011, p. 14). Ambos propósitos tendrían que estar estrechamente vinculados al uso del lenguaje, sin embargo, no se concretizan en la práctica docente diaria debido a la ambigüedad de los *Programas de Estudio*.

El análisis arbóreo propuesto por Chomsky sirve para que los alumnos conozcan la estructura de las oraciones y, de esta manera, sean capaces de redactar mejor, pues pueden conocer la estructura correcta de su lengua. Esto no deja de lado la aplicación de la lingüística textual que ha adquirido mucha relevancia en los círculos educativos, sobre todo en la enseñanza de la lengua, pero en la práctica diaria es necesario partir de los conceptos más sencillos para después contextualizar las oraciones en textos de mayor extensión. Es decir, partir de una oración sencilla y después retomar la misma estructura en un cuento, fábula o un texto de divulgación científica. Por ejemplo, muchos de los alumnos llegan a nivel secundaria sin distinguir las estructuras sintácticas más sencillas, debido a múltiples factores, como lo son los medios de comunicación, el uso constante de redes sociales o vacíos educativos de los niveles anteriores, esto obliga al docente

frente a grupo a recapitular los contenidos programáticos para que el alumno sea consciente de su propio lenguaje y la propuesta generativa sobre el análisis sintáctico es pertinente para abarcar estos contenidos.

Ahora bien, no se trata sólo de que el alumno reconozca la estructura de su lenguaje, sino también que reflexione sobre su uso y por qué elegimos ciertas estructuras para comunicarnos. Es aquí en donde la Lingüística Cognitiva permite adentrarnos en los análisis lingüísticos, pues el alumno puede reflexionar la manera en que utiliza el lenguaje de manera cotidiana.

En el caso del docente, la Lingüística Cognitiva le brinda herramientas para que consolide la competencia comunicativa en sus estudiantes, ya que durante la comprensión y producción de oraciones en diversos contextos comunicativos, los discentes llevan a cabo una serie de estrategias cognitivas, como son (Zanón, 2007, p. 22):

1. Las estrategias de aprendizaje como la memorización, simplificación, sobregeneralización, inferencia y formación de hipótesis.
2. Las estrategias de producción como la planificación o la motorización del discurso.
3. Las estrategias de comprensión, análisis del *input*, elaboración y contrastación de hipótesis.
4. Las estrategias de comunicación, reducción y predicción.

Como se puede observar, estas estrategias se relacionan directamente con los procesos de categorización propuesto por la Lingüística Cognitiva, ya que en cada uno de ellos se pretende categorizar, organizar el discurso y contrastar la información obtenida por medio de los procesos cognitivos.

Sin embargo, no se pretende que el alumno conozca la teoría del Generativismo y la Lingüística Cognitiva, sino que son las herramientas con las cuales el docente debe reflexionar y analizar la forma en cómo sus estudiantes consolidan el lenguaje, ya que un maestro tiene la obligación de ser un investigador constante de los fenómenos lingüísticos que lo rodean.

Entonces, el Enfoque Comunicativo y Funcional vigente desde 1993, no está contrapuesto con las dos teorías lingüísticas que se han desarrollado en este trabajo. Esta triada puede caminar en conjunto para un análisis lingüístico adecuado, pues no se debe dejar de lado la enseñanza gramatical y sintáctica propuesta por Chomsky, pero, es cierto, que tampoco debe ser el único método de análisis lingüístico en la escuela secundaria. Tal como se mencionó con anterioridad es imprescindible que el docente utilice varios enfoques de la enseñanza de la lengua materna para que el adolescente consolide sus competencias comunicativas. Sin embargo, la realidad educativa, por experiencia propia, indica que la gran mayoría de los estudiantes tienen fuertes vacíos en su competencia lingüística y en la actuación de la misma. Por tanto, resulta necesario que la propuesta generativista sea retomada en las aulas, sin dejar de lado el análisis de los textos completos vistos desde la perspectiva lingüística. Si se parte de una oración sencilla y se analiza de manera arbórea con todos sus componentes, será más fácil que los estudiantes puedan extrapolar estos conocimientos a textos más extensos y después sean capaces de producir los propios con características similares.

La Lingüística Cognitiva tampoco soslaya el Enfoque Comunicativo y Funcional, es más lo apoya, al hacer énfasis en los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante la consolidación del lenguaje y la misma competencia comunicativa. Si el maestro en servicio conoce la manera en que sus alumnos organizan la información lingüística que obtienen en la interacción de varios contextos comunicativos, será más fácil que el docente pueda encaminar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para consolidar sus competencias comunicativas.

Conclusión

En conclusión, el desarrollo de la competencia comunicativa, planteado en los *Programas de Estudio 2011*, aparentemente contiene, implícitamente, el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, su planteamiento es erróneo y esto se ha demostrado desde el punto de vista teórico y práctico en la realidad educativa actual, pues los temas de reflexión que se encuentran en los

proyectos didácticos en la asignatura de Español, así como están propuestos, no permiten el desarrollo pleno de la competencia comunicativa en los discentes. De esta manera, la propuesta de Chomsky, bien aplicada, es mucho más pertinente para la consolidación de la competencia comunicativa a nivel secundaria, pues no sólo aborda la competencia lingüística sino también la competencia pragmática, ya que contempla el conocimiento de la lengua y su uso en diversas situaciones comunicativas.

De esta manera, es necesario que los docentes del siglo XXI estudien las bases teóricas de la lingüística para que puedan identificar los procesos cognitivos que sus alumnos llevan a cabo durante la adquisición y consolidación del lenguaje, y por ende, puedan mejorar el aprendizaje de la lengua materna en sus estudiantes. Por consiguiente, consideramos un error que se haya minimizado el estudio de la gramática en los temas de reflexión de la asignatura de Español, ya que, como se ha demostrado, los estudiantes deben tener conocimiento básico de la estructura de su lengua para después poder estudiarla y aplicarla en diversos textos. Por ende, el Generativismo y la Lingüística Cognitiva son teorías que pueden auxiliar a los docentes en la comprensión de la adquisición y consolidación del lenguaje en las aulas del país, puesto que, pueden engarzarse en el enfoque comunicativo y funcional que aún es el trasfondo metodológico de los planes y programas de estudio actuales.

Referencias

Cabré, María Teresa y Mercé, Llorente (2004). *Panorama de los paradigmas lingüísticos*.

Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=210142>

Cassany, D., et al. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Chomsky, N. (1976). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Hilferty, Joseph (1993). Semántica lingüística y cognición. *Verba*, 20. Recuperado de: https://minerva.usc.es/bitstream/10347/3199/1/pg_034-049_verba20.pdf.

Hymes, Dell (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüística*. México: UNAM.

Ibarrete-Antuñano, Iraide (2001). La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la Lingüística. *Reslia*, 26. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597643.pdf>.

SEP (2011). *Plan de estudio 2011*. México: SEP.

SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.

Zanón, Javier (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista de didáctica*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psico_linguistica.pdf.