



**universidad
de león**

*La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria. Un
diagnóstico en escuelas peruanas*

Claudia Mezones Rueda

León, 2015

DEDICATORIA

*A mis abuelos, Juan y Maximina,
por ayudarnos incondicionalmente a llegar lejos.*

AGRADECIMIENTOS

Haber concluido esta tesis doctoral me hace pensar en todas las personas que forman parte de ella por haber estado conmigo a lo largo de este sendero de mi vida profesional, y en dar gracias a Dios por todo lo que me ha dado: por las personas con las que compartido el camino hacia este logro y por los detalles divinos que ha tenido conmigo para hacer llevadero este andar.

Muchas gracias a mi madre y mi hermano, por ayudarme a sostener mis emociones y mi vida en medio de mis responsabilidades, por cuidar de todo lo nuestro cuando estuve ausente: «sin ustedes mi hogar no se habría sostenido en medio de este camino». Y a mis familiares que comparten también esta alegría.

A la Universidad de Piura (Perú), por confiar en mí como una de sus profesionales. A los vicerrectorados de Investigación y de Profesores por apoyar mi trabajo profesional y mis deseos de poder concluir la tesis doctoral. A su facultad de Ciencias de la Educación, a todos mis amigos y compañeros de trabajo con quienes he compartido el camino para alcanzar el grado de doctora: «gracias por tener fe en mí, por ayudarme siempre, por acompañarme en medio de las dificultades y por celebrar con sinceridad mis logros».

A la Fundación Carolina (España), por hacer posible su misión de cooperación educativa y científica con la Comunidad Iberoamericana de Naciones, mediante el trabajo dedicado de sus gestores en el programa de formación. A la Universidad de León (España), en sus trabajadores de gestión de doctorado, bibliotecas, relaciones internacionales y el departamento de Filología Hispánica y Clásica, por todas las orientaciones y ayudas que me brindaron para hacer de mi estancia como alumna de la Unileón una etapa tan grata de mi vida.

Gracias, también, a los directivos y profesores del área de Comunicación de las instituciones educativas Vallesol, Nuestra Señora del Rosario y Fe y Alegría (Piura, Perú), por darme la oportunidad de conocer la realidad educativa de la enseñanza de la lengua desde sus aulas de secundaria. Sin duda, su cooperación en este trabajo ha superado una de las limitaciones de la investigación educativa: el acceso a las aulas y la investigación con ayuda de los profesores que se desenvuelven día a día en el entorno educativo.

A Olga, una gran amiga en este camino de investigación. Dios sabe de los momentos precisos en que ella estuvo conmigo. Gracias por labrar en mí la perseverancia, por compartir las ilusiones de cada paso que iba consiguiendo hacia este logro, por enseñarme a investigar con afán y con el deseo de continuar siempre en una tarea bien hecha: «gracias, Olga, por abrigarme en tu trabajo y darme cobijo en el corazón de tu familia, y recordarme siempre que hay que descansar para luego continuar».

A mi tutor, Don Salvador Gutiérrez Ordóñez, porque a pesar de sus múltiples ocupaciones me brindó espacio y tiempo para discutir temas puntuales que me preocuparon en

determinados momentos del desarrollo de mi investigación: «mil gracias por alentarme siempre, pues, como bien dice usted, “el tutor está para dar ánimo”».

Las tesoristas del grupo de grupo de investigación de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura también han sido un apoyo importante e incondicional en este proceso de aprendizaje. Muchas gracias a cada una por ser “todas a una” y, especialmente, a Rosa Bobbio por acompañarme a descubrir la investigación-acción y la aplicación de la ingeniería didáctica.

A mis amigas Yolita, Valeria, Laura y Edith. Gracias infinitas por darme fuerzas cuando más lo necesitaba, por estar a mi lado donde quiera que estuviera, por tener conmigo una amistad sincera y por celebrar juntas cada paso que iba concretando en mi camino doctoral. A Elsa por tantas ilusiones compartidas. A María Cristina, que sin ella las aventuras académicas y personales serían otras. A Rita, por su compañía y aliento incesante a pesar de la distancia. A Dais y a Zé, con quienes empecé a conocer León. A Lady y a Susy, porque con ellas enseñar lengua supone hacer juntas un buen equipo y ayudarnos en el afán de cada día. A Willy, por brindarme incondicionalmente sus conocimientos de estadística.

A los amigos que conocí en El Albéitar, la hospedería universitaria de la Universidad de León, por haber sido como mi familia fuera de mi país. A Merche, por su compañía y su apoyo en medio de sus ocupaciones. A mi querida Chica, mi gran amiga de aventuras doctorales y no doctorales. A mis amigos de España (León, Zaragoza, Miranda de Ebro, Ferrol, Murcia, Madrid, Pamplona, Barcelona), por la acogida que me hicieron sentir siempre.

A todos, y a los que no he nombrado, pero que de alguna u otra manera han compartido conmigo este trayecto de vida, les adeudo sus palabras de aliento, sus abrazos amigos, sus mensajes de confianza y las alegrías menos esperadas en los momentos difíciles y de dudas. Ahora puedo compartir con ustedes la satisfacción de haber alcanzado el grado de doctora por la Universidad de León: ¡muchas gracias por tantas cosas buenas!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. El problema de la enseñanza de la lengua: el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación secundaria.....	6
1.2. Los indicios del problema.....	7
Resumen del capítulo.....	18
CAPÍTULO II: MARCO DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	21
2.1. El aporte de la lingüística a la enseñanza de la lengua.....	22
2.1.1. La comunicación en el análisis del discurso.....	24
2.1.2. El texto: definición y características.....	26
2.1.3. Las características del texto.....	28
2.1.4. La competencia comunicativa.....	30
2.1.5. Escribir y comprender distintos tipos de texto	38
2.2. El marco pedagógico de la enseñanza de la lengua.....	46
2.2.1. Definición de competencia.....	49
2.2.1.1. Rasgos diferenciales de la competencia.....	54

2.2.1.2. Las competencias en el currículo escolar.....	58
2.2.2. Los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.....	61
2.2.3. La evaluación en la enseñanza de la lengua.....	63
2.2.4. Las dimensiones de la enseñanza de la lengua.....	66
2.2.4.1. La dimensión sociocultural de la enseñanza de la lengua.....	69
2.2.4.2. La dimensión cognitiva de la enseñanza de la lengua.....	71
2.2.4.3. La dimensión práctica de la enseñanza de la lengua.....	73
2.2.4.3.1. El profesor como facilitador del aprendizaje.....	76
2.2.4.4. La dimensión lingüística de la enseñanza de la lengua.....	80
2.3. El marco didáctico de la enseñanza de la lengua.....	83
2.3.1. El enfoque actual de la didáctica de la lengua.....	85
2.3.1.1. Las habilidades comunicativas.....	92
2.3.2. El modelo educativo del Diseño Curricular Nacional 2008.....	96
2.3.2.1. Conceptos básicos para entender los lineamientos curriculares de la Educación Básica Regular (EBR, Perú).....	101
2.3.2.2. Las características del Diseño Curricular Nacional.....	108
2.3.2.3. Los principios del Diseño Curricular Nacional.....	109
2.3.2.4. Los niveles y ciclos de la Educación Básica Regular (EBR).....	115
2.3.2.5. Las áreas curriculares.....	116
2.3.2.6. La competencia comunicativa en el Diseño Curricular Nacional.....	119
2.3.2.7. Fundamentos de una formación por competencias en el área de Comunicación.....	122
2.3.2.8. Los contenidos de la competencia comunicativa.....	125
Resumen del capítulo.....	129

CAPÍTULO III: ANÁLISIS A <i>PRIORI</i>: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	131
3.1. El método de la investigación.....	133
3.1.1. Los procesos del diseño de la experimentación.....	124
3.2. La población y la muestra de la investigación.....	134
3.3. Los objetivos de la investigación.....	136
3.4. Las preguntas de la investigación.....	138
3.5. Las hipótesis de la investigación.....	139
3.6. Los procedimientos e instrumentos para la recogida de datos.....	140
3.6.1. Observación de clases.....	140
3.6.2. Aplicación de cuestionarios.....	145
Resumen del capítulo.....	173
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS A <i>POSTERIORI</i>: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	175
4.1. Los resultados de la investigación.....	176
4.1.1. Dimensión psicosocial y cultural.....	176
4.1.2. Dimensión de la práctica docente.....	202
4.1.3. Dimensión epistemológica.....	252
4.1.4. Dimensión lingüística.....	285
Resumen del capítulo.....	303
CONCLUSIONES.....	305
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	313
ANEXOS.....	321

ÍNDICE DE TABLAS

	<u>Pág</u>
Tabla N° 01 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: los hablantes y el uso contextualizado de su lengua	178
Tabla N° 02 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del tema 1: los hablantes y el uso contextualizado de su lengua	178
Tabla N° 03 : Estadísticos de frecuencia del indicador II.1	186
Tabla N° 04 : Estadísticos de frecuencia del indicador II.1	186
Tabla N° 05 : Estadísticos de frecuencia de indicadores de la rejilla de observación	189
Tabla N° 06 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del cuestionario de estudiantes	189
Tabla N° 07 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del cuestionario de profesores	189
Tabla N° 08 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente	204
Tabla N° 09 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente	204
Tabla N° 10 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente	205

Tabla N° 11 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente	205
Tabla N° 12 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje	220
Tabla N° 13 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje	220
Tabla N° 14 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje	221
Tabla N° 15 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje	221
Tabla N° 16 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: los tipos de evaluación y el modelo pedagógico	231
Tabla N° 17 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: los tipos de evaluación y el modelo pedagógico	232
Tabla N° 18 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3. Evaluación según la función	232
Tabla N° 19 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3. Evaluación según el criterio y según el agente	232
Tabla N° 20 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 4: La metaevaluación y el modelo pedagógico	241
Tabla N° 21 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: el concepto de competencia y el modelo pedagógico	253
Tabla N° 22 : Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: el concepto de competencia y el modelo pedagógico	253

Tabla N° 23 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el concepto de competencia y sus características en la práctica docente	257
Tabla N° 24 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el concepto de competencia y sus características en la práctica docente	257
Tabla N° 25 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber leer	265
Tabla N° 26 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber escribir	265
Tabla N° 27 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber escuchar	266
Tabla N° 28 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber hablar	266
Tabla N° 29 :	Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y las cuatro macrohabilidades comunicativas	266
Tabla N° 30:	Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 4: el modelo del Enfoque por competencias y su concreción en el proyecto de desarrollo institucional	280
Tabla N° 31 :	Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 1: uso del texto como unidad comunicativa	286
Tabla N° 32 :	Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 1: uso del texto como unidad comunicativa	286
Tabla N° 33 :	Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 2: uso de tipos de texto	287
Tabla N° 34 :	Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 2: Uso de tipos de texto	287

Tabla N° 35 : Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 3: las propiedades estructurales del texto	287
Tabla N° 36 : Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 3: las propiedades estructurales del texto	288

ÍNDICE DE FIGURAS

	<u>Pág</u>
Figura N° 01 : Datos totales (toda la muestra) de rejilla de observación del indicador I.1	179
Figura N° 02 : Datos por escuelas de rejilla de observación del indicador I.1	179
Figura N° 03 : Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.1	180
Figura N° 04 : Datos por escuela del cuestionario de estudiantes del indicador I.1	180
Figura N° 05 : Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.2	181
Figura N° 06 : Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.2.	181
Figura N° 07 : Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.3	182
Figura N° 08 : Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.3	182
Figura N° 09 : Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.3	183
Figura N° 10 : Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.3	183
Figura N° 11 : Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.4	184
Figura N° 12 : Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.4	184
Figura N° 13 : Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.4	185
Figura N° 14 : Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador	185

I.4

Figura N° 15	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.1	186
Figura N° 16	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1	187
Figura N° 17	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.1	187
Figura N° 18	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1	188
Figura N° 19	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.1	190
Figura N° 20	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.1	190
Figura N° 21	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.2	191
Figura N° 22	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.2	191
Figura N° 23	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	192
Figura N° 24	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	192
Figura N° 25	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.3	193
Figura N° 26	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.3	193
Figura N° 27	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.4	194
Figura N° 28	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.4	194
Figura N° 29	: La organización de los aprendizajes. Otro aspecto del indicador III.4: articulación de procesos cognitivos y pedagógicos.	194
Figura N° 30	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.5	195
Figura N° 31	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.5	195

Figura N° 32	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.6	196
Figura N° 33	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.6	196
Figura N° 34	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.6	197
Figura N° 35	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.6	197
Figura N° 36	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.1	206
Figura N° 37	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.1	206
Figura N° 38	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.1	207
Figura N° 39	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.2	207
Figura N° 40	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.3	208
Figura N° 41	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.3	208
Figura N° 42	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.4	209
Figura N° 43	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.4	209
Figura N° 44	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.4	210
Figura N° 45	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.5	210
Figura N° 46	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.6	211
Figura N° 47	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.4	211
Figura N° 48	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.7	212
Figura N° 49	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.7	212
Figura N° 50	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.7	213
Figura N° 51	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.7	213
Figura N° 52	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.8	214

Figura N° 53	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.8	214
Figura N° 54	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.8	215
Figura N° 55	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.8	215
Figura N° 56	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.8	216
Figura N° 57	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.9	216
Figura N° 58	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.9	217
Figura N° 59	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.9	217
Figura N° 60	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.10	218
Figura N° 61	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.10	218
Figura N° 62	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.10	219
Figura N° 63	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.10	219
Figura N° 64	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.1	222
Figura N° 65	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.1	222
Figura N° 66	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador II.1	223
Figura N° 67	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.1	224
Figura N° 68	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.2	225
Figura N° 69	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.2	225
Figura N° 70	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.2	226
Figura N° 71	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.2	226
Figura N° 72	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.3	227
Figura N° 73	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.3	227

Figura N° 74	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	228
Figura N° 75	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	228
Figura N° 76	: Materiales didácticos utilizados. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	228
Figura N° 77	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	229
Figura N° 78	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	229
Figura N° 79	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	229
Figura N° 80	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3	229
Figura N° 81	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.4	230
Figura N° 82	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.4	230
Figura N° 83	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.1	233
Figura N° 84	: Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.1	233
Figura N° 85	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	234
Figura N° 86	: Evaluación según la función. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	235
Figura N° 87	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	235
Figura N° 88	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	235

Figura N° 89	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	236
Figura N° 90	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	236
Figura N° 91	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	236
Figura N° 92	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	236
Figura N° 93	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.2	236
Figura N° 94	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.2	237
Figura N° 95	: Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.3	237
Figura N° 96	: Evaluación según el agente. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	238
Figura N° 97	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	238
Figura N° 98	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	238
Figura N° 99	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	239
Figura N° 100	: Evaluación según el agente. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	239
Figura N° 101	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3	240
Figura N° 102	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	240
Figura N° 103	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	240

Figura N° 104	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador IV.1	241
Figura N° 105	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador IV.1	242
Figura N° 106	: Datos totales del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia	253
Figura N° 107	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia	254
Figura N° 108	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia	254
Figura N° 109	: Datos totales del cuestionario de directivos de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia	255
Figura N° 110	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia	255
Figura N° 111	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.0	258
Figura N° 112	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.0	258
Figura N° 113	: Características de una competencia. Datos totales del cuestionario de profesores de los indicadores II.1 / II.8	259
Figura N° 114	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1	260
Figura N° 115	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.2	260
Figura N° 116	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.3	260

Figura N° 117	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.4	260
Figura N° 118	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.5	260
Figura N° 119	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.6 Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.6	260
Figura N° 120	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.7	261
Figura N° 121	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.8	261
Figura N° 122	: Características de una competencia. Datos totales del cuestionario de directivos de los indicadores II.1 / II.8	261
Figura N° 123	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.1	262
Figura N° 124	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.2	262
Figura N° 125	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.3	262
Figura N° 126	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.4	262
Figura N° 127	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.5	262
Figura N° 128	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.6	262
Figura N° 129	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.7	263
Figura N° 130	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.8	263
Figura N° 131	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	267
Figura N° 132	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	267
Figura N° 133	: La habilidad de saber leer. Datos totales del cuestionario de	268

estudiantes del indicador III.1

Figura N° 134	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	268
Figura N° 135	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	268
Figura N° 136	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	269
Figura N° 137	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	269
Figura N° 138	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	269
Figura N° 139	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	270
Figura N° 140	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	270
Figura N° 141	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	270
Figura N° 142	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	271
Figura N° 143	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	271
Figura N° 144	: Habilidad comunicativa de saber escribir. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	272
Figura N° 145	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	272
Figura N° 146	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador	272

	III.2	
Figura N° 147	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	273
Figura N° 148	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	273
Figura N° 149	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	273
Figura N° 150	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	273
Figura N° 151	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2	274
Figura N° 152	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.2	274
Figura N° 153	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2	274
Figura N° 154	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	275
Figura N° 155	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	275
Figura N° 156	: Habilidad comunicativa de saber escuchar. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3	275
Figura N° 157	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	276
Figura N° 158	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	276
Figura N° 159	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	276
Figura N° 160	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador	276

	III.3	
Figura N° 161	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3	277
Figura N° 162	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	277
Figura N° 163	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	278
Figura N° 164	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	278
Figura N° 165	: La habilidad comunicativa de saber hablar. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	278
Figura N° 166	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	279
Figura N° 167	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	279
Figura N° 168	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	279
Figura N° 169	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	279
Figura N° 170	: Datos totales del cuestionario de directivos del indicador IV.1	281
Figura N° 171	: Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador IV.1	281
Figura N° 172	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.1	289
Figura N° 173	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.1	289
Figura N° 174	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.1	289
Figura N° 175	: Uso de distintos tipos de texto. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.1	290
Figura N° 176	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador	291

	II.1	
Figura N° 177	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1	291
Figura N° 178	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1	291
Figura N° 179	: Uso de distintos tipos de texto. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.1	292
Figura N° 180	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1	292
Figura N° 181	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1	293
Figura N° 182	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1	293
Figura N° 183	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	294
Figura N° 184	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1	294
Figura N° 185	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1	294
Figura N° 186	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1	294
Figura N° 187	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	295
Figura N° 188	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2	295
Figura N° 189	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2	295
Figura N° 190	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	296

Figura N° 191	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3	296
Figura N° 192	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3	297
Figura N° 193	: Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3	297
Figura N° 194	: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	298
Figura N° 195	: Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4	298
Figura N° 196	: Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.4	298

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral constituye un trabajo de investigación en uno de los ámbitos de la lingüística aplicada: la enseñanza de la lengua. Nos interesa, sobre todo, conocer de qué modo se da la enseñanza en las aulas de educación secundaria, considerando los aportes de la teoría del texto, el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, así como la formación por competencias, que plantea el Diseño Curricular Nacional (DCN, Perú, 2008).

En los últimos años, la calidad educativa de la enseñanza escolar de Perú ha sido un centro de atención alarmante. Se ubicó especialmente en el «ojo de la tormenta» cuando en el 2001 ocupó el último lugar del *ranking* de la prueba PISA, año en que esta herramienta de evaluación se centró en la comprensión lectora. Por nuestra parte, la experiencia docente en el área de lengua española nos ha llevado a encontrarnos de modo personal con indicios de nuestra pobreza educativa. La atención se ha centrado en el bajo nivel de desarrollo de habilidades comunicativas, sobre todo de comprensión y producción de textos escritos, con que egresan los alumnos de los centros de enseñanza secundaria, es decir, en la competencia comunicativa, uno de los pilares de la Enseñanza Básica Regular (EBR, Perú) en relación directa con la formación y habilidades del profesorado para desarrollarlas. De modo

consecuente nos aborda la cuestión que está en el meollo del asunto: ¿Qué se está enseñando en las aulas escolares?

Surge así el interés por conocer si en los centros escolares la tarea educativa se centra en formar «cabezas bien llenas o bien hechas» (Perrenoud, 1997). La diferencia entre una y otra opción pone frente a frente dos modelos educativos diferentes (transmisivo/constructivo), que han marcado los cambios educativos en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la persona formada para la sociedad actual. Sin duda, no se trata de ir de un extremo a otro, por lo que parece adecuado el modelo de formación por competencias que integre ambos, siempre que no suponga solo fines utilitaristas.

En los fundamentos de la enseñanza de la lengua subyacen principios sociales, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos que definen una educación basada en competencias. Los diseños de proyectos y programas de formación, que en un inicio surgieron para dar respuesta a la demanda de la formación laboral desde los centros de formación superior, deslizaron sus argumentos a las aulas escolares. Así, el tema de las competencias y de la formación integrada en los distintos saberes, como son saber, saber hacer, saber ser, y saber aprender, que pretende la relación conocimientos-competencias, se ha convertido en el centro de interés de las reformas de los currículos escolares.

Tenemos claro que para adentrarnos en estudio riguroso de la enseñanza de la lengua, debemos conocer los contenidos curriculares que plantea el DCN (2008) en el contexto de referencia peruano, los aportes de la lingüística del texto y el análisis del discurso y los principios pedagógicos para un modelo de enseñanza-aprendizaje funcional de la lengua. De

allí que el desarrollo de nuestro trabajo considere temas relacionados con estos componentes en uno de sus capítulos.

Los contenidos de esta tesis se estructuran en cuatro apartados. En cada uno de ellos recogemos los aportes teóricos que perfilan la enseñanza de la lengua desde su enfoque actual y la experimentación que hemos realizado en las aulas de los tres centros educativos donde hemos aplicado la investigación.

El capítulo I, titulado «Planteamiento del problema», aborda las cuestiones previas que motivan la investigación. De modo que en este apartado de la tesis explicamos los indicios de la problemática de la enseñanza de la lengua y dejamos abierta la respuesta a la pregunta: ¿De qué manera se está enseñando lengua en las aulas de secundaria?

En el capítulo II: «Marco de fundamentación teórica», se abordan los fundamentos teóricos de la investigación. Es así que nos centramos en el desarrollo de tres pilares fundamentales: los aportes de la lingüística actual a la enseñanza de la lengua, las cuestiones pedagógicas que perfilan la enseñanza vigente en las escuelas y los aspectos didácticos por los que se entiende el diseño curricular llevado a las aulas de secundaria.

El capítulo III contiene el diseño de la investigación. En este se explica el análisis *a priori* realizado para diseñar la investigación. Por lo que, se desarrollan puntos como los objetivos, las hipótesis y las preguntas de investigación, así como la descripción de la población donde se aplica el estudio y los límites de la investigación. Asimismo, describe el método utilizado en el desarrollo de la investigación. Después de leer este capítulo, debe quedar claro que el objetivo principal es diagnosticar la enseñanza de la lengua en Educación Secundaria a partir

del enfoque por competencias, siguiendo una metodología de análisis didáctico. Esto se consigue mediante la elaboración y aplicación de instrumentos de recogida de datos, que parten del diseño de especificación de temas, indicadores y variables de análisis de cuatro dimensiones: 1) dimensión psicosocial y cultural, 2) dimensión de la práctica docente, 3) dimensión epistemológica y 4) dimensión lingüística.

Finalmente, el capítulo IV presenta los datos recogidos y la interpretación de los resultados. Constituye el análisis *a posteriori* de la experimentación realizada. En este apartado la información se da a conocer en orden a las cuatro dimensiones de análisis que nos han servido de parámetros para diagnosticar la enseñanza de la lengua en secundaria. Es importante destacar que, para evitar que el lector se pierda en la lectura de los datos estadísticos recogidos, cada dimensión contiene un cuadro de interpretación de resultados al finalizar su presentación estadística.

Con todo el trabajo realizado, consideramos que los aportes alcanzados constituyen el punto inicial de un *continuum* en investigación educativa. De esta manera, consideramos que es posible acercarnos a conocer la realidad educativa de la enseñanza de la lengua en el Perú, para plantear mejoras estratégicas que, junto con el trabajo de los docentes de aula, respondan a las necesidades particulares de los distintos entornos educativos: la educación no es solo teoría, es también praxis, y esta supone investigación continua en el campo de acción educativa.

CAPÍTULO I

EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El alumno quiere la lengua para vivir, para jugar, para compartir, para autoafirmarse, para transformar, para negar (...) para discutir, para defenderse, sí. Y en la escuela no encuentra respuestas a esas necesidades; en la escuela, la lengua es un libro de texto, lo suelo también decir así: es *ergon*, no *energia*, como decía Humboldt. Frente a mis intereses, como profesor, de enseñar una materia como un producto, los alumnos quieren recibir algo que tenga vida, porque ellos la conocen existencialmente, experiencialmente, vivencialmente, y no como algo yermo que está ahí, algo de lo que hay que rendir cuentas, es decir, algo que es objeto de examen. Ahí, pierde toda virtualidad constructiva.

(Álvarez M., J. M., 1996: 80)

Hemos querido introducir la fundamentación de nuestro trabajo con la opinión del profesor Juan Manuel Álvarez Méndez –profesor de didáctica y organización escolar en la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid– acerca de las clases de lengua, porque, aunque su visión parta de la realidad española, transmite en esencia la problemática generalizada en la enseñanza de la lengua.

Se necesita que la didáctica de la lengua se desarrolle respondiendo a las necesidades del mundo actual: se debe enseñar lengua para que los alumnos se desenvuelvan óptimamente en la sociedad. De allí la importancia de que todos los componentes del sistema educativo interactúen de forma estratégica, desde las directrices gubernamentales –delinean un determinado modelo educativo- hasta la acción pedagógica en el aula.

En el caso específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el docente debe llevar al alumno hacia el desarrollo de sus habilidades comunicativas, una responsabilidad de la que no se sabe bien cómo cumplirla. Esta es la causa primordial por la que en nuestra investigación abordaremos la problemática de la enseñanza escolar en el desarrollo de estas habilidades. La intención es poder analizar de qué modo se está enseñando en las aulas en el área de Comunicación, es decir, realizar un estudio interpretativo de la realidad educativa en este ámbito de formación.

1.1. El problema de la enseñanza de la lengua: el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación secundaria

Este trabajo de investigación apunta a resolver una cuestión central: ¿cómo es la enseñanza de la lengua en el curso de Comunicación de Educación Secundaria?

El contexto curricular general responde a los planteamientos del Diseño Curricular Nacional del año 2008. Este documento ha estado en vigencia, y sigue estándolo aún en varios casos de formación escolar, por casi seis años en la Educación Básica Regular (EBR) peruana. Las escuelas, en este tiempo, han procurado seguir sus lineamientos de modo que han promovido lo que se llama la formación por competencias. Aun con esta intención de por medio, se ha evidenciado que de las aulas escolares egresan alumnos con deficiencias de

habilidades de lectura y expresión escrita. Quizás el problema radique en que, a pesar de intentar seguir un modelo competencial, en la educación sigue importando más el llenar de teoría más de que dominio de habilidades los logros de los estudiantes. En este sentido, nuestra inquietud radica en diagnosticar cuál es el centro de interés de la enseñanza de la lengua en la educación secundaria.

Como explicaremos con más detalle en el apartado del método de la investigación, nos acercamos al estudio de la realidad educativa peruana analizando cómo se da la enseñanza de la lengua en las aulas de los primeros años de educación secundaria. Entendemos que es de interés central partir de un estudio sistemático y validado de la realidad educativa para conocer qué está sucediendo en las aulas. Solo conociendo la problemática, los aspectos positivos y negativos de la práctica educativa en la enseñanza de la lengua, podremos interpretar la realidad y plantear, a posteriori, rutas con acciones de mejora.

1.2. Los indicios del problema

El problema que centra nuestra atención se pone en evidencia mediante los indicios que explicamos a continuación.

En relación con el planteamiento curricular:

Según se lee en los principios del DCN (2008), el propósito general del curso de Comunicación se centra en «Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos». El planteamiento de este objetivo lo coloca frente a la fundamentación del área que explica la enseñanza funcional de la lengua en esta área de especialización: «fortalece la competencia comunicativa (...) para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la

finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos» (Ibídem: 341).

El objetivo tan genérico del área aterriza, además, en la promoción que debe hacerse del aprendizaje reflexivo de la comunicación en términos amplios y en aspectos específicos como los que deben lograrse en la secundaria: «se promueve una reflexión permanente sobre los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación, la misma que, en este nivel, enfatiza los aspectos académicos y científicos» (Ibídem).

La fundamentación conglomerada del área también contempla consideraciones actitudinales, como la asertividad y la empatía en relación con el aprender a establecer relaciones óptimas mediante la comunicación en un entorno de convivencia armónica: «el área de Comunicación brinda las herramientas necesarias para lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos y llegar a consensos, condiciones indispensables para una convivencia armónica» (Ibídem).

Tampoco podía falta una referencia metodológica para la enseñanza de la lengua, desde el enfoque funcional que considera aspectos relevantes como estos: 1) el aprendizaje de la lengua en situaciones reales o verosímiles de comunicación, 2) el uso del texto como la unidad lingüística de estudio y 3) la relación del contenido de los textos con las necesidades e intereses de los estudiantes. Se explica, entonces, que el área debe tener ante todo carácter práctico:

Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de

situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar (DCN, 2008: 341).

Por su parte, el logro de la Educación Básica Regular (DCN, 2008) que se especifica en cuanto al aspecto comunicativo es: «Expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, comprende mensajes e ideas diversas, es dialogante y capaz de escuchar a otros. Interpreta diversos lenguajes simbólicos». Del mismo modo, uno de los logros del DCN del nivel de Educación Secundaria expresa: «Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos». Dicho así, un profesor de lengua poco especializado en los enfoques actuales de su enseñanza poco lo relacionaría con la visión comunicativa o discursiva de la enseñanza de la lengua ni con el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos: ¿Qué es ser competente comunicativamente?, ¿dominar el código lingüístico o saber expresarse y entender a otros?

Otro aspecto importante radica en la epistemología de los términos lingüísticos utilizados. Así pues, hay confusión de terminología que no permite ver con claridad la directriz temática o el enfoque teórico con que se enseñará el curso de Comunicación. Por ejemplo, se habla de manera equiparable de lenguaje, lenguajes, lengua, habilidades comunicativas, expresión oral y escrita, comprensión de textos y producción de textos. En consecuencia, no se determina de manera precisa qué es la competencia comunicativa y qué contenidos o habilidades comunicativas de dominio, sobre todo, supone haberla alcanzado.

En la fundamentación del área de Comunicación del Diseño Curricular Nacional se plantea el dominio de la competencia comunicativa. Pero, tal como se expresa, se habla de capacidades comunicativas más en relación con el dominio de una lengua (la materna, sea el español u otra del país) y con la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse, así como su formación para el respeto de la diversidad lingüística: «promover la comunicación entre todos los peruanos, pero igualmente, promueve el respeto por las formas expresivas propias de cada comunidad, valorando así, la diversidad lingüística del país». En este planteamiento, que recoge el dominio de una lengua en el marco de la teoría general del lenguaje, se establece el desarrollo de capacidades comunicativas para poder acceder a diversos aprendizajes e interactuar en la sociedad actual. En consecuencia, se relaciona con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en el sentido en que el estudiante debe aprender también el manejo de códigos no verbales en contextos normales y de necesidades especiales.

En cuanto a los conocimientos que hay que impartir, se plantea su aplicación articulada: «En el proceso de programación y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, las capacidades, las actitudes y los conocimientos se desarrollan en forma articulada». No obstante, esta tarea pedagógica está en manos de los docentes, con quienes hay que contar, incluso, sin que tengan una preparación especializada en la temática al respecto. Capacidades, actitudes y conocimientos se ordenan con fines pedagógicos en cuatro apartados temáticos: 1) discurso oral, 2) técnicas de lectura y teoría del texto, 3) gramática y ortografía, 4) lenguaje audiovisual y literatura. Todos en relación con la práctica de la lectura y la producción de textos en un contexto funcional y reflexivo.

Tomando en cuenta los contenidos actitudinales, «(...) también se desarrolla un conjunto de actitudes relacionadas principalmente con el respeto por las ideas de los demás, el cuidado

en el empleo del código, el respeto a la diversidad lingüística y a las convenciones de participación». Estos indicadores no pueden prescindir de la concreción de otros relacionados con el proceso de formación de actitudes en el dominio de una lengua, función que queda en manos del docente del área de Comunicación.

En relación con la práctica educativa de los docentes de lengua:

La aplicación articulada de los contenidos, es decir, el nivel de concreción curricular de los planes anuales de la materia de Comunicación en la escuela, corresponde a los profesores especialistas del área. El problema radica cuando se deja en manos de inexpertos en los nuevos enfoques y teorías lingüísticas.

En el sistema educativo de formación profesional, el Ministerio de Educación del Perú ejecuta planes de capacitación y formación al que acceden los profesores de la carrera pública magisterial y de plazas gubernamentales. No se implica al 100% de profesores dedicados a la enseñanza de la lengua de todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. En consecuencia, el planteamiento teórico en el marco textual no ha llegado a todos los docentes del curso de Comunicación en las escuelas.

Es evidente que en la enseñanza de la lengua se tiene la intención de incluir el marco teórico del análisis del discurso y del enfoque comunicativo. No obstante, esto depende casi de modo determinante de la práctica docente en las aulas; en concreto, de aquel profesor que posea los conocimientos pertinentes en materia lingüística y la habilidad para planificar y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas en el marco de las competencias.

Es de temer que los intentos de aplicar a la enseñanza los aportes pedagógicos, didácticos y lingüísticos actuales, sin tener un marco claro de orden y pertinencia de contenidos, nos estén llevando, más bien, a una enseñanza fragmentada que pone en peligro el acercamiento adecuado de los estudiantes a la comprensión y producción de textos. De allí que sigamos preocupados porque egresan de las aulas colegiales con un deficiente nivel de habilidades de comprensión y producción, especialmente en el ámbito escrito y que, más aún, sigamos más pendientes de los resultados de los *rankings* internacionales de comprensión lectora, en los que el Perú suele ocupar los últimos lugares, que de diseñar y ejecutar planes efectivos para el desarrollo de habilidades comunicativas más que para llenar de contenidos teóricos las mentes de los adolescentes.

En el contexto peruano, poco se sabe acerca de cómo ejercer la docencia bajo un modelo de competencias, a pesar de que este sea el perfil del Diseño Curricular Nacional (2008) en las diferentes áreas de enseñanza. Por el momento, los avances de la investigación educativa sobre el modelo competencial se reducen a describir la teoría educativa acerca de las competencias, sin que esto suponga un alcance práctico que prepare a los docentes para aprender a diseñar sus planes anuales y de sesiones de clase, por ejemplo. Aun así, en este intento muchos se encuentran ejerciendo la enseñanza de la lengua en las aulas y solo será la práctica docente la que les dé luces sobre la marcha. Bien afirma Esteve, Olga (2004), en un artículo sobre el aprendizaje reflexivo y de la práctica educativa de los profesores del área, apoyándose en autores de pedagogía de lenguas:

(...) no se trata solamente de participar en seminarios de formación y/o intercambiar ideas con otros profesores sino de reflexionar profundamente sobre la propia tarea docente. Y ello conlleva una focalización no tanto en el ¿qué? sino en el ¿por qué? El porqué es la pregunta clave para alcanzar el grado de reflexión

necesario para que el docente no solamente sea capaz de detectar problemas o aspectos de su pedagogía a mejorar sino también de iniciar acciones educativas concretas en beneficio de la propia metodología didáctica. El planteamiento de esta pregunta tendría que formar parte integral de la práctica diaria como profesional de la enseñanza. El problema principal es que comporta necesariamente un buen conocimiento tanto del espacio de las aulas como de aquellas disciplinas teóricas que pueden tener unas implicaciones muy directas para este espacio (11).

En esta aseveración, la autora está de acuerdo con tres espacios en los que el docente construye su aprendizaje de maestro, en consonancia con los aportes de Nussbaum (1996): 1) el espacio de las aulas, 2) el espacio de la comunidad de didactas y 3) el espacio de las diferentes disciplinas. Esteve refiere un problema que también lo identificamos como latente en la enseñanza de la lengua de los profesores de Comunicación en el Perú: tienen la experiencia, pero con un deficiente dominio científico de la materia:

Partimos de la base que, en general, el docente es buen conocedor del espacio de las aulas puesto que este conforma su lugar de actuación, un lugar en el que se ve inmerso cada día y que lógicamente no puede obviar. Conoce lo que ocurre en ellas porque de una manera más o menos consciente observa los acontecimientos: las reacciones de los alumnos, la forma de actuar, etc. Ahora bien, por lo que respecta a las diferentes disciplinas teóricas y al ámbito de la investigación, este conocimiento ya no se perfila como tan profundo. Existe, además, un cierto rechazo hacia las mismas. La razón estriba, desde mi punto de vista, en que en general existe una relación asimétrica entre el mundo académico investigador y el colectivo general de profesores (Ibídem: 11).

Por su parte, se encuentra la evaluación, es decir, aquel proceso pedagógico que permite comprobar los aprendizajes de los alumnos. Como bien afirmaba Perrenoud (2008), en la práctica docente ajustada al enfoque por competencias el docente tiene que tener claro lo que busca: ¿cabezas bien llenas o cabezas bien hechas? En este sentido, la evaluación constituye uno de los componentes esenciales del modelo del sistema educativo, pues es el inductor de los aprendizajes que realizan los alumnos y las estrategias que el docente pone en práctica en sus clases. Pero, sucede que el docente se puede ver obligado a pasar de largo por el desarrollo de habilidades cognitivas, ya que está obligado a cumplir el 100% de contenidos teóricos de su asignatura.

Asimismo, las evaluaciones censales a escolares (ECE), de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (Perú), ponen a prueba a los docentes anualmente. En el área de Comunicación, se evalúa tanto a escuelas estatales como privadas en rendimiento de comprensión lectora. Aunque son los estudiantes los que rinden el examen, estas evaluaciones son una manera en que los docentes estiman que se pone a prueba su ejercicio docente en la formación de esta habilidad comunicativa: saber leer. En relación con resultados de años anteriores, la UMC (2013) afirma: «más niños y niñas alcanzan niveles satisfactorios en comprensión lectora (...)». A este resultado hay que añadir otras valoraciones de interés, más que las comparativas por zonas o regiones del país:

- ✓ El rendimiento en comprensión lectora, en general, mejoró en un 2,1%, a pesar de seguir estando lejos del lugar que se debería alcanzar.
- ✓ Las escuelas públicas siguen mejorado su rendimiento, en relación con las privadas. No obstante, estas han presentado una caída en sus resultados promedio en comprensión lectora.

- ✓ La educación rural ha mejorado por segundo año consecutivo. En comprensión lectora y respecto al 2012, el aprendizaje satisfactorio mejoró en 3,4%.
- ✓ El acompañamiento pedagógico es un factor importante en los centros donde las mejoras han sido relevantes en los logros alcanzados.

En esta última tiene incidencia un factor relevante relacionado con las necesidades de formación del docente: el acompañamiento en la práctica pedagógica. Según el informe, esta intervención forma parte de una estrategia integral que consiste en que «maestros con más experiencia asesoren a aquellos a cargo de escuelas públicas ubicadas en zonas de mayor pobreza» (Ibídem).

En relación con los alumnos:

Los escolares perciben la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde un enfoque gramatical. Esto quiere decir que no tienen una visión funcional de lo que supone dominar su lengua. Los alumnos en el entorno educativo y en las evaluaciones asocian su aprendizaje con la morfología y la sintaxis de su lengua, los aciertos en la ortografía y en el dominio de léxico, pero con escasa relación con los contextos comunicativos en los que se desenvuelven. Aprender lengua es, pues, sinónimo de aprender conjugaciones verbales, flexiones de género y número, categorías gramaticales, análisis sintáctico de oraciones, reglas ortográficas y derivaciones léxicas. Poco se asocia con el gusto por saber escribir o saber leer, en los términos estrictos a que estos se refieren.

Un estudio realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Ministerio de Educación del Perú mostró un análisis actitudinal de tres observables de este contenido curricular: el gusto, la utilidad y la autoeficacia. Se realizó en alumnos de cuarto y sexto de

primaria y cuarto de secundaria, teniendo en cuenta las modificaciones curriculares que sufrió el Diseño Curricular Nacional debido a la inclusión del enfoque por competencias. En este estudio, Cueto, Andrade y León (2003), refieren el análisis de las dos habilidades cognitivas recogidas en los currículos de Comunicación: «1) habilidad de expresión, que consiste en producir textos escritos, orales y artísticos (es decir, gráficos) coherentes e integrados y 2) habilidad para recibir y procesar información, que se refiere a la comprensión de textos escritos, orales y artísticos».

El estudio plantea responder a tres preguntas que nos interesan: 1) sobre la utilidad: ¿creen los estudiantes que la lectura, la escritura o el conocimiento de la matemática son útiles para su vida presente y futura?, 2) sobre el gusto: ¿a los alumnos les gusta la matemática, leer o escribir? y 3) sobre la autoeficacia: ¿confían los alumnos en su capacidad para leer, escribir o resolver problemas de (o aprender) matemática? Las conclusiones explican que los alumnos, en general, tienen una actitud favorable hacia la lectura y la escritura, pero la actitud de autoeficacia en secundaria es baja en comparación con la de la lectura. Se añade que una posible causa podría ser la escasa práctica de redacción de textos que fomentan los docentes en el aula.

En relación con los directivos:

La gestión educativa coloca a los directivos en el ápice de la dirección del centro. En sus distintos niveles organizacionales, la responsabilidad gestora se orienta al fortalecimiento de la institución a fin de que se logren los objetivos anuales del centro. Si bien se ordena en torno a procesos de distinta naturaleza, nos interesa su acción en el marco de los procesos pedagógicos. Es importante saber, por tanto, cuál es el centro de interés en el logro de los objetivos de formación académica.

Es sabido que hay centros preocupados por el desarrollo al 100% de los contenidos de la asignatura. Su objetivo es que los docentes logren impartir toda la teoría del curso, más allá de haber alcanzado óptimos niveles de desarrollo de habilidades comunicativas: si no ha desarrollado el 100% de los contenidos conceptuales, la asignatura no ha alcanzado un logro efectivo del plan anual. Aunque no lo parezca, es una gestión parcializada, centrada en el saber de los contenidos teóricos. Lo que no puede pasar es una contraparte, es decir, que mientras se plantea el problema de la enseñanza de la lengua relacionado con alumnos que no dominan habilidades comunicativas, la gestión académica centre su interés en que los profesores no cumplen con impartir todos los contenidos teóricos dosificados en el plan anual de cada año de estudios.

Tenemos que sumar a esta parte la parcialidad con que son tratadas en la gestión académica el dominio de habilidades comunicativas en todas las asignaturas de la secundaria. Bernard Rey (2000), al disertar sobre la existencia de las competencias transversales en la escuela, nos pone ante la visión disgregada con que se pueden enseñar en las aulas los conocimientos. Nos dice:

Tener los conocimientos escolares de un alumno que estudia inglés significa, entre otras cosas, saber poner una s en la tercera persona de indicativo, saber expresar el equivalente en inglés de una expresión como *hace tiempo que...* etc. Pero también es saber utilizar un diccionario y saber leer una frase. Estos diversos conocimientos parciales tienen como requisito saber aprender una lección, saber tomar notas, saber organizarse el trabajo, etc. Los primeros de estos conocimientos son específicos del inglés. Sin embargo, saber utilizar un diccionario es un

conocimiento parcial común a varias disciplinas, y saber leer una frase, saber aprender una lección, etc. se halla en todas las actividades escolares.

No obstante, sucede que de la formación de habilidades lectura y escritura –que Rey denomina transversales–, en la educación secundaria responsabilizan exclusivamente a los profesores de lengua.

Relacionados con los indicios que hemos explicado, existen otros aspectos que perfilan el problema de la enseñanza de la lengua, como la forma en que los padres de familia y la sociedad entienden el aprendizaje escolar de la secundaria. Quizás el saber escribir y el saber leer se asocien más con los años de la primaria, pues se entienden como aprendizajes mecánicos: la secundaria es para dominar la corrección del idioma. Se entiende, por tanto, que de primero a quinto de secundaria los alumnos aprenden a dominar la gramática de la lengua española, la ortografía, el bagaje léxico, así como que conocen la literatura como materia de aprendizaje.

Resumen del capítulo

En este capítulo hemos presentado el punto de partida de nuestras inquietudes de investigación, la problemática que nos ha llevado a pensar en cómo es la enseñanza de la lengua en educación secundaria.

El problema nos plantea cuestiones sobre la manera en que se enseña lengua en las aulas de secundaria. Si hay un modelo curricular, que plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas en el enfoque funcional y teniendo en cuenta los aportes de la lingüística del texto y el modelo por competencias, ¿por qué los estudiantes egresan de la secundaria con

deficientes niveles en el dominio de habilidades de comprensión lectora, escritura, comprensión y expresión oral?

El cómo se está enseñando en las aulas nos ha llevado a plantearnos posibles causas de la situación, que van desde las percepciones más sencillas de los estudiantes sobre el curso de Comunicación hasta los más imbricados fundamentos del diseño curricular que quizás no llegan a entender con precisión los docentes y directivos de los centros educativos.

Es así que, a partir de la comprensión de la problemática, nos acercamos en los próximos capítulos a la fundamentación teórica del tema en cuestión y al diseño de la investigación que hemos llevado a la práctica, con la finalidad de diagnosticar cómo es la enseñanza de la lengua en educación secundaria.

CAPÍTULO II

MARCO DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La didáctica de la lengua se basa en el conjunto de investigaciones sobre enfoques metodológicos y recursos de intervención didáctica del análisis y de la adaptación de supuestos de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la educación, en particular de la didáctica general. Y tiene por objeto el facilitar a los educandos la comprensión y emisión de todo tipo de enunciados lingüísticos necesarios para transmitir conocimientos y experiencias o para potenciar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de sus actitudes de relación verbo-social, así como favorecer la construcción del conocimiento reflexivo sobre el propio sistema de Lengua”

(Mendoza Fillola & López Valero: 2000, 324-325).

Los apartados que desarrollamos a continuación constituyen el cimiento teórico sobre los cuales apoyamos nuestro punto de vista acerca de la aplicación de los aportes lingüísticos, pedagógicos y didácticos a la enseñanza de la lengua en la escuela. Nuestro objetivo es fundamentar la práctica pedagógica en un modelo de educación por competencias, a fin de que, como bien se expresa en la cita, los docentes podamos promover adecuadamente el desarrollo de la competencia comunicativa, que les permita a los discentes comprender y

producir todo tipo de textos. De esta manera, serán estudiantes capaces de transmitir conocimientos y experiencias y de potenciar el desarrollo de sus habilidades y actitudes comunicativas en las diversas situaciones de su entorno, así como de favorecer el conocimiento y uso reflexivo de su lengua.

2.1. El aporte de la lingüística a la enseñanza de la lengua

De lo que se trata es de saber integrar lo que nos ofrece el análisis del discurso para poder plantear la educación lingüística de una manera eficaz y coherente con lo que debería ser su objetivo básico e insoslayable: ayudar a crecer comunicativamente a nuestros alumnos de manera que se puedan convertir en personas adultas críticas y competentes.

(Tusón, A. & Vera, M., 2008: 22)

El Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2009) dispone la enseñanza del curso de Comunicación (Lengua y Literatura en la Educación Secundaria), según las directrices del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Su intención – expuesta en la fundamentación del área– transmite, esencialmente, la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos con la finalidad de que sean capaces de producir y comprender textos en las diversas situaciones comunicativas de su vida:

El área de Comunicación fortalece la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en Educación Primaria para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos. (...)

El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar (Ibídem, 41).

Es decir, de lo que se trata es de ayudar a crecer comunicativamente a los alumnos para que sean capaces de actuar competentemente en la sociedad. Ahora bien, cabe una pregunta fundamental: ¿cómo lo lograremos? Es evidente que para dar respuesta hay que tener claro que la enseñanza actual de lengua exige el desarrollo de habilidades comunicativas, más allá del conocimiento formal que los alumnos puedan llegar a tener de su propia lengua. Hace falta, por tanto –como bien lo afirman Tusón y Vera en la cita inicial de este apartado– que los docentes seamos capaces de integrar los conocimientos que nos ofrece el análisis del discurso para que la enseñanza resulte eficaz en relación con los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua. Además, es necesario que los organicemos en secuencias de contenidos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todas las aportaciones de las distintas disciplinas discursivas, nos centraremos en el desarrollo de las que interesan para el diseño metodológico de nuestro trabajo. A los docentes les tiene que quedar claro, básicamente, qué se entiende por comunicación en el análisis del discurso, qué es un texto y qué características debe tener, qué es la competencia comunicativa y cómo se ordenan los tipos de textos. De este modo podrán adecuar los contenidos y la metodología de su enseñanza a las necesidades de la educación actual.

Los temas que trataremos en los puntos siguientes son:

- a) La comunicación en el análisis del discurso.
- b) El texto y sus características
- c) La competencia comunicativa
- d) Escribir y comprender distintos tipos de texto.

2.1.1. La comunicación en el análisis del discurso

En el curso de Comunicación de la primaria se enseña una definición que los alumnos aprenden casi de memoria y que ha sobrevivido al paso de las generaciones estudiantiles: la comunicación es el proceso mediante el cual un emisor transmite sus conocimientos, sentimientos e ideas a un receptor. Además, se la acompaña de los elementos de la comunicación y las funciones del lenguaje: emisor/f. expresiva o emotiva; receptor/f. apelativa; código/f. metalingüística; mensaje/f. poética; canal/f. fática; contexto/f. referencial. Todo esto se aprende fácilmente, casi de manera automática, aunque suelen presentarse algunos problemas en los alumnos al identificar la función que impera en un hecho comunicativo.

Es cierto que para comunicarnos hace falta, sobre todo, un emisor y un receptor que hablen el mismo idioma, pero para que la comunicación sea eficaz, es decir, para que cumpla su cometido intencional es necesario contar con otros factores que intervienen en ella para entender cómo funciona el proceso comunicativo: ¿qué quiero lograr?, ¿cómo o de qué manera lo diré?, ¿en qué momento?, ¿qué sabe el interlocutor de lo que le voy a decir?, ¿qué le puedo decir y qué no?, ¿cómo ordenaré las ideas?...Estas y otras cuestiones nos llevan a pensar en la comunicación no solo como un proceso lingüístico en sentido formal sino también como un proceso funcional y complejo de construcción de significado donde

interactúan factores lingüísticos y extralingüísticos. En este sentido, acierta González Nieto (2001: 277) al afirmar en términos sencillos:

(...) en la vida real siempre se habla, se lee y se escribe en contexto, con una función o con un fin determinados. Se lee una novela, un anuncio o una receta; se escribe una carta, un informe o un poema; y, al hacerlo, se aplica, de forma más o menos consciente, un «saber» comunicativo y textual.

Canale, con el propósito de adecuar la definición de comunicación a la pedagogía de segundas lenguas, elaboró un concepto que reúne los requisitos mínimos precisos: «la comunicación es entendida (...) como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión» (1995, 65). La información a que se refiere puede ser de distinto tipo (sociocultural, afectivo, conceptual, etc.) y estará en continuo cambio o reelaborándose a lo largo de todo el proceso comunicativo debido a factores interactuantes (adición de información, contexto, elección de formas verbales y comportamiento no verbal), además, implica que los participantes realicen evaluaciones continuas y “negocien” o construyan en acuerdos mutuos el significado.

De acuerdo con otros autores, Canale, además, describe la naturaleza de la comunicación con las siguientes características (Ibídem, 64):

- Es una forma de interacción social, por eso se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social.
- Implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido.
- Tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones.

- Se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones.
- Siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir o prometer).
- Implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto (Esto más en relación con la comunicación espontánea, sobre todo oral).
- Se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos.

Los aportes de este autor nos dirigen a la idea que el hombre, como ser social, se encuentra inmerso en diferentes situaciones comunicativas de la vida diaria, por lo que se ve en la obligación de producir textos específicos para cada hecho comunicativo, a cada uno de los cuales, a su vez, le corresponde un determinado modo de comunicación: nos comunicamos por medio de textos y en un tipo particular según el contexto. De modo que, determinado por el ámbito social, el hombre, como hablante de una lengua determinada y conocedor del ámbito particular de la comunicación, selecciona una forma específica para entrar en contacto con los demás sujeta a sus propias normas de producción e interpretación: «en toda sociedad existen determinados sistemas comunicativos parciales, caracterizados por la peculiar forma que posee la comunicación tanto en su interior, como externamente, y por generar un tipo de textos que les son propios» (Álvarez, 2002: 31).

2.1.2. El texto: definición y características

El interés de la metodología de la enseñanza de la lengua puesto en el enfoque comunicativo nos lleva al concepto de texto, dado que la competencia comunicativa supone el desarrollo de la capacidad discursiva de los alumnos, es decir, de la capacidad que deben tener para producir y comprender textos. Nos alejamos así de la palabra y de la oración como unidades lingüísticas mayores.

La definición de Bernárdez (1982: 85) nos explica:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

El texto viene a ser, pues, esa unidad comunicativa, oral o escrita, mediante la cual los hablantes podemos entendernos: en todo hecho comunicativo hay un texto. Tiene tres caracteres fundamentales: 1) carácter comunicativo, porque es una actividad entendida como un proceso con una clara finalidad comunicativa; 2) carácter pragmático, ya que se produce en una situación comunicativa concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, según los objetivos de los interlocutores, etc.) donde adquiere un sentido particular y 3) carácter estructurado, puesto que tiene una organización y unas reglas lingüísticas y de unidad textual que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación (Cassany, 1994).

En la enseñanza de la lengua se pretende que este marco textual envuelva la labor educativa del docente. De allí que las actividades de clase deban encaminarse hacia la producción y comprensión de textos. En el caso que atañe a esta investigación, por ejemplo, no bastará con enseñar qué son los adjetivos calificativos, qué lugar ocupan en las estructuras sintácticas o de qué modo se clasifican, sino que hace falta enseñar que estos son el material lingüístico fundamental para escribir (o entender) un texto descriptivo, llámese retrato, prosopografía, etopeya, topografía, entre otros.

2.1.3. Las características del texto

Un texto no es la suma de palabras, tampoco de oraciones y enunciados, es más que una adición de unidades menores. Como bien lo afirman Calsamiglia y Tusón (1999: 217), un texto «se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita e implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso, que da nombre a su concreción: el texto», es decir, un texto se percibe siempre como una unidad de sentido global y local de las partes que lo constituyen. Así, se puede afirmar también que es una unidad coherente, y como tal posee unas características que lo dotan de personalidad textual, es decir, posee propiedades textuales.

Daniel Cassany denomina propiedades del texto a «todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación» (1994: 315). Considera, teniendo en cuenta la didáctica de la lengua, seis propiedades: cohesión, coherencia, corrección, adecuación, presentación y estilística. A estas conviene añadir otras de las propuestas por Beaugrande y Dressler (1997) por la importancia de su uso en la práctica comunicativa en el aula: intencionalidad, informatividad, situacionalidad y aceptabilidad.

Dado que en la construcción del texto intervienen factores de diverso tipo, las propiedades textuales podemos ordenarlas asociándolas con estos. Así tenemos:

- Propiedades relacionadas con aspectos lingüísticos: coherencia, cohesión y corrección.
- Propiedades relacionadas con aspectos sociolingüísticos: adecuación y situacionalidad.
- Propiedades relacionadas con aspectos psicolingüísticos: intencionalidad, informatividad y aceptabilidad.
- Propiedades relacionadas con aspectos de estilo y presentación: estilística y presentación.

a) Coherencia

Es la propiedad que remite, fundamentalmente, a la información intratextual (semántica y sintáctica) que funciona imbricadamente para dar unidad al texto (González, 2002). Por lo que, es imprescindible que cuente con la acción de factores relacionados con el tipo y la cantidad de información, así como con la manera en que esta se estructura. La idea de unidad textual nos lleva a considerar el texto como un todo o una unidad de sentido global, por lo que requiere del dominio del procesamiento de la información.

Es evidente que la selección y disposición del contenido, en términos de calidad, cantidad y estructuración de la información, juegan un papel determinante. De allí que cuando los alumnos tienen poco dominio en estos aspectos construyen textos difíciles de entender, mientras que cuando leen no son capaces de captar el grado de informatividad del texto ni su organización, así como tampoco de distinguir la información relevante de la que no lo es: «Cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un “sinsentido”, característica normalmente atribuible a la existencia de una serie de desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores» (Beaugrande & Dressler, 1997: 135).

b) Cohesión

Es una característica constitutiva del texto puesto que favorece su unidad interna mediante el uso de una serie de recursos lingüísticos: el texto constituye una unidad de articulaciones gramaticales que hacen posible su codificación y decodificación. Existen, por tanto, mecanismos de cohesión que contribuyen a la unidad semántica del texto, y, en consecuencia, también a la construcción coherente de un texto.

Esta propiedad textual requiere del dominio lingüístico de las unidades que constituyen una lengua, dado que se vale de las funciones de las palabras, locuciones gramaticales y signos de puntuación para utilizarlos como unidades conectoras de las unidades sintácticas y semánticas que expresan las ideas de un texto.

c) Corrección

La propiedad de corrección viene determinada por el manejo competente de los recursos gramaticales que nos ofrece la lengua (morfosintaxis, léxico, pronunciación y ortografía) para comunicarnos eficazmente. Es la mejor evidencia textual del nivel de competencia lingüística que posee el usuario de una lengua.

d) Adecuación

Es la propiedad del texto relacionada con el conocimiento y el dominio de la diversidad o variedad lingüística: saber elegir la modalidad dialectal para expresarnos, así como el registro, según la variedad sociocultural en que está inmersa la comunicación, la relación entre los hablantes, el canal de comunicación, etc. En palabras de Cassany (1994: 318), «la adecuación exige del usuario de la lengua sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación»: sabemos que un texto es adecuado cuando, sobre todo: consigue el propósito comunicativo por el que se ha sido producido; el tratamiento personal va con la situación y es sistemático en todo el texto; mantiene el nivel de formalidad durante todo el desarrollo del texto y mantiene el grado de especificidad en relación con la temática que desarrolla.

e) Situacionalidad

Es la propiedad relacionada también con aspectos sociolingüísticos, mediante ella se manifiesta la relación entre el texto y su contexto, por lo que hace referencia a los factores que determinan que un texto sea relevante en una situación comunicativa. Se considera, por tanto, que los productos discursivos son siempre usos lingüísticos contextualizados: «Hay un aquí, un ahora y unas circunstancias concretas que rodean a la producción y a la recepción» (González, 2002: 105).

Conviene que enseñemos a los alumnos a preguntarse: ¿qué pueden saber y qué no mis receptores sobre el tema?, ¿a quién me dirijo?, ¿qué situación social envuelve mi comunicación?

f) Intencionalidad

Todo texto tiene un objetivo, una intención, es decir, se ha producido para lograr un determinado cometido. El texto nace con una meta o metas específicas que se ha propuesto lograr el emisor. En el caso del tipo de texto descriptivo, hay intencionalidades específicas más allá de la finalidad de describir: no es lo mismo redactar una descripción para ensalzar a un personaje que para satirizarlo.

En este caso las preguntas en el ámbito de la producción serían: ¿cuál es la intención de mi texto?, ¿para qué lo escribo?, ¿lograré lo que me he propuesto con un texto redactado de esta manera?, mientras que en la lectura tendríamos: ¿cuál es la intención del autor del texto?, ¿para qué lo ha escrito?, ¿ha cumplido con su cometido?

g) Informatividad

El contenido del texto debe resultar relevante para el receptor, es decir, el producto discursivo debe conectar siempre con información conocida (conocimiento compartido) y aportar información nueva, de modo que resulte informativo. Conviene decir aquí que tanto la calidad como la cantidad de información seleccionada para el texto determinan su efecto comunicativo al dar cuenta de la coherencia discursiva. No obstante, depende de la competencia comunicativa del emisor la selección de la información relevante para que el texto resulte coherente e informativo, y sobre todo cumpla con la intención para la que ha sido escrito.

El nivel de informatividad que presenta un texto se ve favorecido por la estructuración de la información que selecciona, ordena los datos y los dispone en una secuencia de estructura lógica que favorezca su entendimiento. De allí que sirva también para evaluar en qué medida las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas.

h) Presentación

Todo texto se presenta formalmente a un receptor, ya sea por un canal oral o por uno escrito: la presentación abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.).

En el escuela, en lo que respecta al ámbito escrito, el aprendizaje de la presentación empieza por el dominio de habilidades psicomotrices (caligrafía, escritura en línea recta, tamaño de la letra, etc.), continúa con las normas básicas de la comunicación escrita (dejar márgenes, colocar título y subtítulos, separar párrafos, etc.) y puede terminar con el dominio

de técnicas de presentación de textos escritos en la computadora (aspectos relacionados con la tipografía de textos cortos o trabajos largos: índice, paginación, bibliografía, citas, etc.) (Cassany, 1994).

i) Estilística

Se refiere a la calidad expresiva general de un texto: riqueza y variación lingüística, calidad y precisión del léxico, complejidad y variación sintáctica, recursos retóricos para la comunicación, es decir, como afirma Cassany (Ibídem: 328), «engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta la metáforas o cualquier otra figura poética».

j) Aceptabilidad

Es una propiedad consecuente de la efectividad de las anteriores. El receptor acepta el texto porque es una unidad coherente y cohesionada, es correcto y adecuado, no está fuera de la situación, su intención informativa es clara y se ve favorecida por la disposición textual, es pertinente en relación con el contexto y la situación comunicativa, además, lo informa con datos e ideas que resultan relevantes para el contenido del texto. Si bien es una propiedad que recae fundamentalmente en el receptor, subyace en el proceso de producción el emisor.

2.1.4. La competencia comunicativa

Carlos Lomas (2008: 21) parte de la explicación de Gumperz y Hymes (1972) para explicar lo que se denomina competencia comunicativa:

(...) es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso

distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

Para comunicarse, por tanto, no es suficiente conocer el sistema formal de la lengua, es necesario que el ser humano se valga de ella en un contexto determinado. De modo que, la competencia comunicativa se convierte en el eje central de toda comunicación eficaz, puesto que va más allá del dominio gramatical de una lengua. En el ámbito de la enseñanza, constituye el punto de partida y de llegada de educación lingüística y literaria actual. Por tanto, el objetivo esencial de la enseñanza en estos campos del saber es no solo que el alumno aprenda a construir frases o enunciados gramaticalmente correctos, si no que aprenda a usar su lengua, es decir, que llegue a saber «qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar» (Ibídem).

La competencia comunicativa requiere del dominio de un conjunto de conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes en diversas situaciones comunicativas (Gutiérrez, 1997). En general, se refiere al «conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación» (Cantero & Mendoza, 2003: 49).

En el ámbito de la enseñanza de la lengua, lo que se pretende llevar a la práctica siguiendo el enfoque comunicativo es la idea de que la competencia comunicativa es saber usar un conjunto de conocimientos y habilidades en diferentes situaciones de comunicación (Lomas & Osoro, 1992). Por lo que, se busca que los alumnos mejoren su capacidad para producir y comprender textos adecuados a diversas situaciones comunicativas. De allí que la labor docente en el área de Comunicación debe estar encaminada hacia el logro gradual de esta competencia, por tanto, debe estar guiada también hacia el logro consecutivo de objetivos relacionados con las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos.

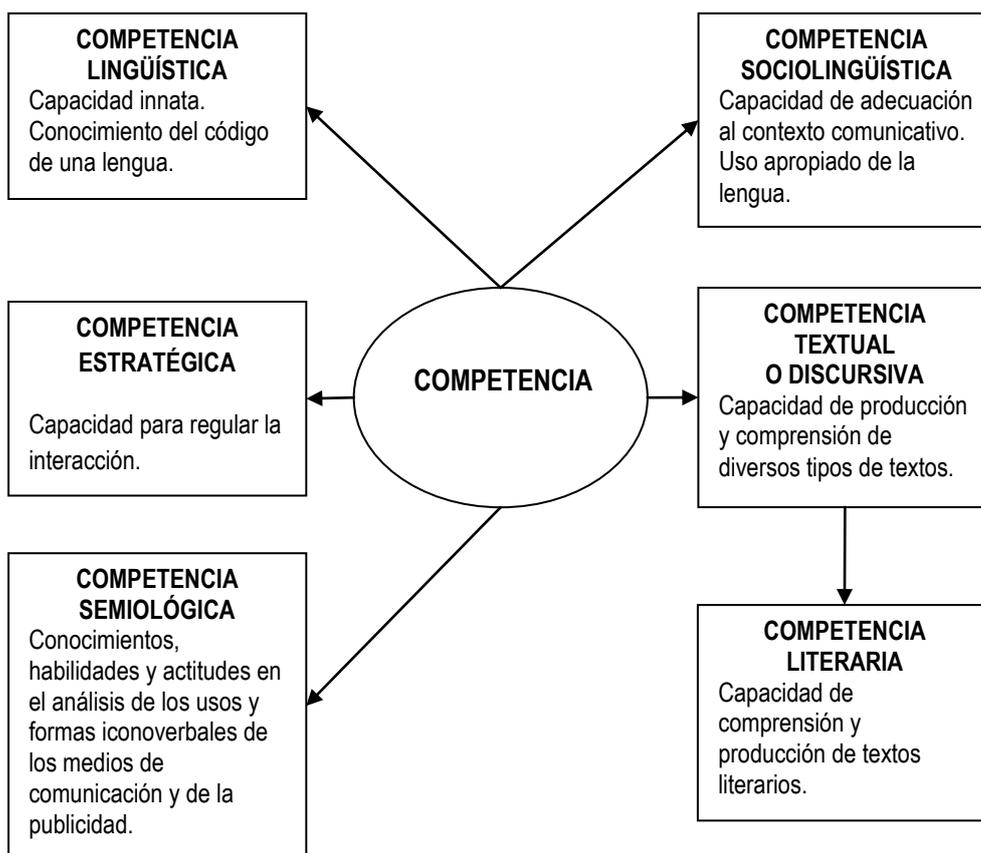
La competencia comunicativa integra saberes –no solo conceptuales– que hacen posible su desarrollo: «Integra tanto conocimientos lingüísticos como habilidades y saberes estratégicos, sociolingüísticos y textuales (incluidos los literarios y los referidos a los lenguajes de la comunicación de masas) sin cuyo dominio no es posible un uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la lengua» (Lomas, 1999: 162).

El conjunto de conocimientos y habilidades que la configuran se organiza en distintas subcompetencias. Así, debido a la orientación hacia la enseñanza, tomaremos en cuenta las propuestas por Canale (1980), Swain (1983) y Hymes (1984): a) competencia lingüística o gramatical; b) competencia sociolingüística; c) competencia discursiva o textual; d) competencia estratégica. Consideraremos, además, las dos que añade Lomas (1999) debido a la importancia pedagógica que tienen, también, para la enseñanza de la lengua: e) competencia literaria y f) competencia semiológica:

a) Competencia lingüística o gramatical: Relacionada con la capacidad innata para hablar una lengua y el conocimiento de su gramática y sus variedades. El hablante que la posee es capaz de expresarse correctamente en una lengua.

- b) **Competencia sociolingüística:** Relacionada con la capacidad para adecuarse a las características del contexto y de la situación de comunicación. El hablante que la posee conoce y aplica el conjunto de normas que condicionan su comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.
- c) **Competencia discursiva o textual:** Relacionada con la capacidad para comprender y producir distintos tipos de textos con coherencia y cohesión. El hablante que la posee conoce y aplica toda una serie de mecanismos discursivos que le permiten comprender y producir textos.
- d) **Competencia estratégica:** Relacionada con la capacidad para reparar los diversos problemas que puedan surgir en el intercambio comunicativo con la finalidad de hacer posible la negociación del significado entre los participantes. El hablante que la posee conoce y maneja un conjunto de recursos estratégicos para salvar dificultades comunicativas.
- e) **Competencia literaria:** Relacionada con la capacidad para usar y disfrutar los textos literarios. El hablante que la posee es conoce y utiliza una serie de recursos relacionados con aspectos cognoscitivos, habilidades y hábitos que hacen posible el dominio de esta competencia.
- f) **Competencia semiológica:** Relacionada con la capacidad para interpretar y hacer una apreciación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación y de la publicidad. El hablante que la posee ha adquirido conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten acercarse de manera reflexiva al contenido simbólico en la comunicación de masas.

El esquema (tomado de Lomas, 2008: 45) presenta todo ese conjunto de conocimientos y de habilidades que constituyen el eje de todo aprendizaje orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos:



Tipos específicos de competencias
(Adaptado de Canale y Swain, 1980 y London, 1999)

Podemos concluir, entonces, que la competencia comunicativa es de naturaleza básica, dado que es propia del desenvolvimiento del ser humano en su interacción social con los demás. Según sus componentes, es un dominio que evidencia la síntesis combinada de un conjunto de distintos saberes lingüísticos, de su uso adecuado en el intercambio comunicativo y el desarrollo de actitudes pertinentes en el empleo de la lengua. Bien lo sintetiza Medina Rivilla (2012: 24), para destacar una de sus características más valiosas:

(...) mostrar de modo clarividente lo que conocemos, expresándolo de la manera más cercana y empática a los interlocutores con los que debemos entendernos; así, esta competencia se asienta en modos creativos y personales de utilizar con arte las diversas formas de presentación del conocimiento. El acto comunicativo requiere estilos expresivos, que posibiliten el entendimiento de los que transmitimos, dado que ha de comunicarse el conocimiento más valioso y representativo, que sirva para comprender el mundo en su globalidad, asimilándolo en un proceso de continua mejora y profunda significación para todos sus participantes.

2.1.5. Escribir y comprender distintos tipos de texto

Las intenciones educativas en el área de Comunicación, recogidas en las competencias del ciclo VI (1º y 2º de secundaria) del Diseño Curricular Nacional (2008: 343), buscan que los alumnos sean competentes produciendo y comprendiendo textos de distinto tipo:

Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo.

Produce textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, y reflexionando sobre ellos.

Así estipulado, el docente del área debe asumir el planteamiento textual, es decir, hacer suyo también el propósito del Ministerio de Educación del Perú de formar estudiantes comunicativamente competentes, capaces de interactuar con eficacia con diferentes tipos de texto. No obstante, al acudir a los contenidos propuestos en el mismo DCN se encuentra con que no está claramente definida la clasificación o el ordenamiento de los tipos de texto que debería seguir.

El carácter abierto y flexible del currículum actual, supone imprescindiblemente que el profesor de lengua elija adecuadamente la tipología textual con la que trabajará en sus clases, debe procurar clasificar u ordenar los textos de distinto tipo en relación con la propuesta curricular ya que «un enfoque textual [en la enseñanza de la lengua] exige asumir un criterio organizador de la variedad de textos» (Jimeno C., 1996: 44). Así, pues, una elección adecuada de los distintos tipos de textos puede incidir de modo determinante en la comprensión de ciertos procesos textuales tanto en un nivel teórico general como en el nivel de intervención en la práctica de la enseñanza (Bain & Schneuwly, 2001).

Como bien afirma Castellà (1996), la aplicación de la tipología textual en la enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo tiene aciertos didácticos: 1) constituye un sistema práctico para ordenar las programaciones de curso; 2) disponer de una tipología implica ofrece un abanico de posibilidades textuales a los alumnos; 3) los distintos tipos de texto permiten relacionar contenidos textuales con gramaticales y normativos (narración y tiempos verbales; descripción y uso de adjetivos; conversación y puntuación; etc.) y 4) los alumnos adoptan una visión comprensiva de la diversidad del uso de su lengua, menos formal y de estricta corrección lingüística. No obstante, debemos evitar visiones erróneas (regirnos estrictamente por una tipología específica, reducir la enseñanza de la lengua a la identificación de tipos de texto, enseñanza teórica, etc.). En consecuencia, debemos entender la tipología textual como una de las herramientas conceptuales que nos ofrece la lingüística del texto, sin determinismos, es un instrumento más que tiene el profesor de lengua para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso lingüístico.

La tipología textual ha intentado poner orden a la variedad de textos que existen, aunque hasta hoy no se ha podido encontrar una clasificación que abarque todas las posibilidades de comunicación. Aún con todo, es imprescindible, como lo hemos dicho –desde el punto de vista didáctico–, contar con una clasificación o con unos criterios claros de tipificación de textos que nos permitan ayudar a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción de textos: los alumnos tienen que ser conscientes de que lo que producen y comprenden es tipos de textos.

Los textos se clasifican en tipos: «Un tipo de texto es un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales» (Cassany, 1994: 334). Entre las tipologías textuales más conocidas y usadas en la enseñanza de la lengua tenemos las de Werlich (1975) y Adam (1985). Ambos se basan en la idea de que los textos se organizan sobre la base de secuencias que pueden resultar heterogéneas, pero aun así es posible clasificarlas en modelos textuales (Adam y Revaz, 1996: 14):

Un texto que es prácticamente siempre heterogéneo, está compuesto por secuencias (narrativas, descriptivas, argumentativas y también dialogales). Estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo, descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la “estructura dominante” queda definida en general por la secuencia englobante.

En consecuencia, los tipos de texto son modos de organizar un texto o una comunicación que en el hecho comunicativo pueden aparecer combinados (secuenciación heterogénea). A cada uno de los modos se les caracteriza según factores contextuales y textuales, así por

ejemplo, se les asocia con una función comunicativa: descripción/describir; narración/narrar, contar, etc.

La tipología de Werlich establece cinco tipos de texto: descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción. Adam la amplía añadiendo los tipos conversacional, predictivo y retórico.

Tipología textual, según Werlich

TIPO DE TEXTO	FACTORES CONTEXTUALES (tema / propósito)	FACTORES TEXTUALES
- Descripción	- Hechos en el espacio.	- Elementos lingüísticos que señalan hechos en la secuencia: adverbios de lugar, verbos imperfectivos.
- Narración	- Hechos o conceptos en el tiempo.	- Elementos lingüísticos que señalan hechos en el tiempo: adverbios de tiempo, verbos perfectivos.
- Exposición	- Análisis o síntesis de ideas o conceptos.	- Elementos lingüísticos que identifican y relacionan fenómenos en la secuencia: ser + predicado nominal, tener + compl. nominal.
- Argumentación	- Ideas y manifestaciones del hablante.	- Elementos lingüísticos que atribuyen cualidades a la secuencia: ser + negación + adjetivo.
- Instrucción	- Comportamientos futuros del emisor o del receptor.	- Elementos lingüísticos que reclaman la acción en la secuencia: el modo imperativo.

En el campo de la educación, la tipología textual propuesta por Adam (1985) ha sido aplicada en el diseño de programaciones curriculares modernas (Cassany, 1994). Un ejemplo es el diseñado por Bordons, Castellà y Monné (1987) para su aplicación en la enseñanza catalana:

CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES

TIPOS DE TEXTO

TIPOS DE TEXTO	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales (y otros)
Conversación: – Lenguaje transaccional: diálogo, discusiones, etc. – La encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos (teatro, novela...).	– Pronombres: personales, interrogativos. – Adverbios de afirmación y de negación. – Enlaces: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones, etc.).	– Modalidades: interrogación, aseveración, exhortación... – Fórmulas: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. – Presencia de códigos no verbales en los textos orales. – Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.
Descripción: – De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. – La encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, cartas, etc.	– Adjetivos calificativos: morfología, posición y concordancia. – Verbos imperfectivos: tiempo presente e imperfecto. – Adverbios de lugar. – Estructuras de comparación. – Enlaces: adverbios, locuciones, etc. – Oraciones de predicado nominal.	– Sustantivos: precisión léxica. – Estructura: orden en el espacio. <ul style="list-style-type: none"> • de más general a más concreto. • de arriba a abajo, de izquierda a derecha, etc.
Narración: – De hechos, historias; biografías, procesos, etc. – Podemos encontrarla en textos orales y escritos: cuentos, noticias, historiografía, etc.	– Adverbios de tiempo. – Conectores temporales: conjunciones temporales, locuciones, etc.	– Estructura: <ul style="list-style-type: none"> • orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones); • partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace; • punto de vista de la narración: personajes, perspectiva, etc.
Instrucción: – Órdenes, exhortaciones, obligaciones, etc. – Podemos encontrarla en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones orales cotidianas, etc.	– Uso de la 2ª persona verbal o de formas paralelas. – Modo imperativo. – Perífrasis de obligación: haber de + inf., ser necesario, etc. – Ordinales y cardinales.	– Modalidad: exhortativa o imperativa. – Estructura e información: <ul style="list-style-type: none"> • orden lógico de los hechos; • información objetiva y precisa; • eventualmente, disposición espacial especial.
Predicción: – Previsiones de futuro, textos prospectivos, etc. – Podemos encontrarla en horóscopos, boletines meteorológicos, previsiones económicas, etc.	– Tiempos verbales: futuro. – Adverbios de tiempo. – Perífrasis de probabilidad: deber + inf. – Oraciones condicionales.	– Estructura: <ul style="list-style-type: none"> • distinción en el tiempo futuro: cercano o inmediato y lejano, previsiones a corto, a medio y a largo plazo; • ordenación de la información por temas.

Explicación:

- | | | |
|--|--|---|
| – Definiciones, exposiciones, etc.
– Podemos encontrarla en manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc. | – Oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales.
– Conectores: causa, consecuencia, etc. | – Estructura: <ul style="list-style-type: none">• organización lógica y jerárquica de las ideas; exposición analítica y sintética;• uso de gráficos, esquemas y dibujos. |
|--|--|---|

Argumentación:

- | | | |
|---|---|---|
| – Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc.
– Podemos encontrarla en discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.). | – Verbos del tipo decir, creer, opinar, etc.
– Relación entre emisor–receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor.
– Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc.
– Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc. | – Estructura: <ul style="list-style-type: none">• estructura de la información por partes o bloques;• relación entre tesis y argumentos;• Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos. |
|---|---|---|

Retórica:

- | | | |
|--|--|--|
| – Función estética.
– Conversaciones cotidianas, cartas, poemas, etc. | – Figuras retóricas sintácticas: anacolutos, polisíndeton, hipérbaton. | – Figuras retóricas de contenido: hipérbolos, sinestesia, metáfora, metonimia, etc.
– Juegos de palabras: dobles sentidos, cacofonías, etc. |
|--|--|--|
-

El DCN (2008) propone entre los contenidos del curso de comunicación varios tipos de texto que, según su punto de vista, considera pertinentes para que los alumnos aprenden a comunicarse eficazmente en el entorno social, es decir, competentemente: el anuncio publicitario, la carta, el cuento, el e-mail, etc. De modo que, resulta de ayuda para orientar la práctica docente la clasificación de los textos según el ámbito de uso propuesta por Cassany (1987: 333-334).

TEXTOS SEGÚN EL ÁMBITO DE USO:

-
- **Ámbito personal:** textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más; de temas generales, con lenguaje coloquial, muy libres.
Oral: monólogos, grabación en cassettes, etc.
Escrito: diario personal, notas, agenda, comentarios en lecturas, cuentas, apuntes, etc.

-
- **Ámbito familiar y de amistades:** textos del círculo familiar e íntimo; de temas generales, con lenguaje medianamente coloquial o poco formal.
Oral: conversaciones, diálogos, recitación de poemas, parlamentos breves en situaciones formales y sociales (aniversarios, nacimientos, casamientos, etc.), conversaciones telefónicas, etc.
Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.

-
- **Ámbito académico:** textos de la escuela y de las actividades de formación; todo tipo de temas y de lenguajes, con tendencia a la especialización y la formalidad.
Oral: exposiciones, exámenes orales, entrevistas, diálogos, conferencias, lectura en voz alta, etc.
Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, recensiones, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests,
-

murales, comentarios de texto, fichas, etc.

-
- **Ámbito laboral:** textos del mundo del trabajo; de temas especializados, con lenguaje específico y formal.

Oral: exposiciones, entrevistas, parlamentos breves, conversaciones telefónicas, etc.

Escrito: informes, cartas, currículos, notas, memorias, etc.

- **Ámbito social:** textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas; medios de comunicación de masas.

Oral: intervenciones en la radio y la televisión, parlamentos en público, reuniones, debates, intervenciones en actos públicos, etc.

Escrito: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.

- **Ámbito gregario:** relaciones con organizaciones públicas y privadas (administraciones, colegios, asociaciones, etc.); temas generales o específicos, lenguajes especializados (comercial, administrativo, etc.)

Escrito: instancias, currículos, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.

- **Ámbito literario:** ámbito del ocio; finalidades lúdicas, temas y lenguaje variados.

Oral: tradición oral popular, chistes, películas, teatro, canción, etc.

Escrito: géneros tradicionales de la literatura (poesía, novela, etc.), historieta, etc.

Aunque es importante ubicar en qué circunstancias sociocomunicativas se usan los diversos textos –dadas las características de la enseñanza de la lengua según el enfoque comunicativo–, en la docencia conviene empezar por enseñar la formas básicas textuales, es decir, lo que Werlich y Adam denominaron estructuras básicas textuales –formas básicas de ordenamiento del pensamiento para expresar las ideas– y seguidamente –o según la programación– abordar la enseñanza de los más variados tipos de texto según la funcionalidad que puedan tener sin dejar de considerar el ámbito de uso donde se utilizan.

El cuadro que presentamos a continuación ha sido elaborado tomando como referencia a los autores Loureda (2003) y Cervera (1999), asocia las clasificaciones de las formas básicas textuales y los tipos de texto

FORMAS BÁSICAS TEXTUALES	FINALIDAD O FUNCIÓN TEXTUAL	TIPOS DE TEXTO
DESCRIPCIÓN	Informar sobre un estado de cosas (cómo es algo o alguien): explicar las cualidades externas o internas de personas, animales, plantas, objetos, lugares, ambientes y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Topográfica: objeto inmóvil y sujeto en movimiento. - Cronografía: caracteriza una época o un tiempo determinado. - Cinematográfica: objeto móvil y sujeto inmóvil. - Pictórica: objeto y sujeto inmóviles. ▪ Descripción de personas: <ul style="list-style-type: none"> - Prosopografía: rasgos físicos de personas. - Etopeya: rasgos morales de personas. - Retrato: rasgos físicos y morales. - Autorretrato: definición de uno mismo. - Caricatura: exageración de rasgos más destacados. ▪ Descripción de animales. ▪ Descripción del mundo psíquico: de sentimientos, estados de ánimo, entre otros.
NARRACIÓN	Informar sobre acciones (qué pasa): contar historias, reales o imaginarias, donde varios personajes participan en los sucesos y circunstancias que se van produciendo en el desarrollo. Está marcada, principalmente, por la acción.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novela, cuento, fábula, leyenda, biografía, autobiografía. ▪ Noticia, reportaje, crónica, entre otros.
EXPOSICIÓN O EXPLICACIÓN	Hacer comprender un tema: desarrollar el contenido de un tema con el fin de informar, explicar, difundir e interpretar objetivamente determinadas ideas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Científica: tema especializado. Exige orden, rigor y precisión (artículos científicos, monografías o trabajos de investigación, informes). ▪ Didáctica: temas de conocimiento. Precisa orden, claridad y exactitud (trabajos didácticos o escolares, manuales, folletos). ▪ Divulgativa: dirigida a un público extenso. Tema de interés y estilo sencillo (artículos de divulgación). ▪ Humanística: exige análisis reflexivo, orden, claridad y desarrollo dialéctico (artículos humanísticos). ▪ Periodística: dominio de objetividad, claridad y exactitud en la información (artículos periodísticos). ▪ Otros: conferencia, disertación, discurso.
ARGUMENTACIÓN	Intentar convencer (refutar, exponer): defender unas tesis presentando razones válidas y convincentes para atraer el ánimo o pensamiento de los interlocutores o lectores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensayo. ▪ Artículos de opinión: editorial, comentario, etc. ▪ Sermón. ▪ Discurso político. ▪ Textos publicitarios.
INSTRUCCIÓN	Dirigir, ordenar o aconsejar (cómo se hace)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual de instrucciones. ▪ Orden. ▪ Consejo. ▪ Recomendación. ▪ Receta.

CONVERSACIÓN	Diversas (prometer, amenazar, excusarse, agradecer...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley. ▪ Diálogo. ▪ Conversación cara a cara. ▪ Entrevista. ▪ Encuesta. ▪ Coloquio. ▪ Tertulia, panel, mesa redonda.
--------------	--	--

2.2. El marco pedagógico de la enseñanza de la lengua

A principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término «competencia» para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea de forma eficiente (...). No mucho más tarde estas ideas empiezan a ser utilizadas en el sistema escolar, inicialmente en los estudios de formación profesional, para a continuación extenderse de forma generalizada al resto de etapas y niveles educativos: se intenta identificar las competencias básicas de la enseñanza, se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias, en la universidad se elaboran estudios basados en competencias, y de forma cada vez más generalizada los currículos oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencias. Asimismo, la identificación de las competencias de que debe disponer el profesorado para poder enseñarlas.

(Zabala y Arnau, 2008: 20)

En la actualidad educativa las competencias se vienen asumiendo como una moda: si no se habla de competencias no se está en la educación actual, a pesar de que entraron en ella por influencia, sobre todo, de ámbitos externos como el empresarial o los movimientos de globalización e internacionalización de la economía (Tobón, 2008). Existe un interés de los docentes por apropiarse del entendimiento que supone la aplicación de un modelo educativo basado en competencias. Aún con todo, el panorama del cambio —en concreto, en el contexto educativo peruano— dibuja un horizonte aún con densa niebla.

El reto en las instituciones educativas de EBR (Educación Básica Regular) es, sin duda, abordar la formación competencial desde el plano pedagógico en sus diferentes ejes, como por ejemplo: «¿Qué competencias formar y por qué? ¿Cómo y hacia dónde orientar la formación de las competencias? ¿En qué espacios y bajo qué criterios orientar dicha formación?» (Ibídem: 13).

Tendríamos que pensar en cuáles son los argumentos que justifican toda una serie de cambios en los sistemas educativos a fin de formar personas competentes para la sociedad. Si nos fijamos en el ámbito europeo de la enseñanza, el desarrollo de una educación básica por competencias viene motivado por factores como el cambio en los perfiles curriculares de las carreras universitarias y la presión social de los fines utilitarios de los aprendizajes. Atendiendo a estas cuestiones, una vez más aparece un modelo educativo determinado por la función social de la enseñanza, en el que subyace el fondo deontológico de formar para la vida.

En la preparación para la vida, precisamente, es donde tiene cabida la formación integral de la que se debe presumir en toda escuela que busque formar personas competentes para la sociedad. El estatus oficial de estas ideas ha sido compartido por instituciones internacionales que tienen voz en el ámbito educativo, como la ONU, la UNESCO y la OCDE. El informe de Delors, por ejemplo, elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación en el Siglo XXI, en el año 1996, identifica los cuatro pilares fundamentales para formar personas íntegras capaces de dar respuesta a los problemas que la vida le plantee: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Zabala y Arnau, 2008).

Plantear una educación por competencias supone responder a una preocupación que es centro de interés en el ámbito educativo: ¿nuestro modelo educativo responde a las necesidades de la sociedad actual?, ¿hay que replantear lo que se debe enseñar y aprender en las aulas?

Zabala y Arnau (2008: 11) consideran que la introducción generalizada del concepto de competencias en el ámbito educativo supone una aportación sustancial a la mejora de la enseñanza:

(...) puede ser un medio notablemente eficaz para extender unos principios pedagógicos que aún hoy en día siguen siendo parte de una minoría; pero no sólo eso, de algún modo puede ser un «recipiente» apropiado para contener de forma rigurosa una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral, en equidad y para toda la vida.

En el Perú, las distintas políticas gubernamentales han intentado que el diseño curricular sea siempre una respuesta a las necesidades de la sociedad. Llegar a una propuesta diversificable, abierta y flexible ha supuesto ir incorporando cambios consecuentes para ir superando las falencias del sistema educativo peruano, por lo que hoy en día hablamos de competencias en la Enseñanza Básica Regular.

Como bien afirma Ferrer (2004: 58), en un estudio analítico de las políticas curriculares del Perú, «el mayor esfuerzo de cambio curricular ha estado centrado en la propuesta y posterior implementación de un currículo basado en competencias». Así, lo que se debe procurar en las aulas es formar personas competentes mediante una educación integral de la

que resulten individuos con un conjunto de saberes no solo teóricos, sino también funcionales y actitudinales que le permitan participar activamente en su medio social y en el mundo.

El concepto de competencia y su concreción en las competencias planteadas para los distintos ciclos de estudios escolares y las diferentes áreas curriculares nos deberían conducir hacia el logro del ideal educativo recogido en el DCN (2008: 11): «formar estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa».

2.2.1. Definición de competencia

Para todos es sabido que el modelo de una educación por competencias supone cambios en el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí la importancia en entender acertadamente qué es una competencia y qué implicancias radican en su concepción.

Según González, A. y otros (2011: 38), competencia es un «término que tiene que ver de forma significativa con tres conceptos: capacidad, competitividad e incumbencia». Aunque no es muy clara la diferencia entre estos tres términos, explica que la capacidad tiene que ver con la aptitud, es decir, con las dotaciones personales del individuo y su historia de vida, la competitividad es la capacidad que tiene para enfrentarse a nuevos aprendizajes, situaciones o problemas con más eficacia que otras personas, mientras que la incumbencia se refiere a la relación que tiene el individuo con su medio según su grado de interés, participación y afectaciones con el entorno en que se desenvuelve.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el término competencia proviene del latino *competentia*, y está relacionado, a su vez, con competente. Su acepción ‘pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado’ relaciona el término con el dominio que tiene un individuo para desenvolverse en el medio con un conjunto de saberes y aptitudes.

En educación hablamos de alumno competente. Este adjetivo proviene de *competens*, *competentis* ‘competente, conveniente, apropiado para’, derivado del verbo latino *competere*. De este resultaron dos verbos: *competere* y *competere*, en principio utilizados indistintamente con una variedad de significados: ‘ir al encuentro una cosa de otra’, ‘responder, estar de acuerdo con’, ‘corresponder, ser adecuado, pertenecer’, ‘pedir en competencia’. La diferencia entre los dos apareció solo en castellano (Corominas & Pascual, 1997: 457). Por un lado *competere* y por otro *competere*, que dio lugar a competente con el significado de ‘adecuado, apto’ (principios del S. XV).

Aunque hoy en día es prácticamente un término de uso imperativo en el ámbito pedagógico, su denominación tuvo como punto de origen el ámbito laboral. A principios de la década de los setenta en el ámbito empresarial surge el término competencia para referirse a todo aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar eficazmente una tarea (Zabala & Arnau 2008).

Las ideas de las competencias laborales se extendieron primero al ámbito de la formación profesional y, a continuación, empezaron a generalizarse en los demás etapas o niveles educativos:

[...] se intenta identificar las competencias básicas de la enseñanza, se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias, en la universidad se elaboran estudios basados en competencias, y de forma cada vez más generalizada los currículos oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencias. Asimismo, a la identificación de las competencias que debe adquirir el alumnado, como no, se asocian las competencias de que debe disponer el profesorado para poder enseñarlas. (Ibídem, 19-20).

La palabra competencia fue llevada, así, del ámbito laboral al educativo. La idea sustancial era atender a la necesidad de una formación que prepare para responder con éxito a realidades cambiantes en el ámbito del trabajo, donde el individuo sea capaz de poner en práctica un conjunto de saberes no meramente teóricos. Ahora bien, en un primer momento «esta manera de entender la formación entra en conflicto con la que se estaba llevando a la práctica en la preparación profesional o cualificación, caracterizada fundamentalmente por la descontextualización y el alejamiento de la realidad en que se presentan las situaciones de aprendizaje» (González & otros, 2011: 38).

Como era de evidente consecuencia, el paso al ámbito educativo lo empiezan a dar los centros de formación superior, dado el interés por preparar jóvenes que respondan a las demandas del ámbito laboral. El proyecto CHEERS (*Career after Higher Education: an European Research Study*, 1997) y el proyecto REFLEX (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*, 1999) son, por ejemplo, investigaciones puestas en marcha para recoger datos precisos acerca de cuáles son las competencias genéricas que necesitan desarrollar los estudiantes universitarios para responder a las necesidades de una sociedad del conocimiento, cuál es el papel de las universidades en esta formación de profesionales competentes y en qué

medida los egresados universitarios poseen conocimientos y habilidades en relación con el trabajo que desempeñan (UNED, 2009).

Comienzan a manejarse en el ámbito educativo denominaciones como competencias básicas, competencias genéricas, competencias específicas, entre los componentes del perfil del estudiante egresado de centros de formación básica y superior. Los proyectos que emprenden la marcha para investigar acerca de las competencias también se interesan por establecer estándares o indicadores de calidad en educación.

Es de nuestro interés destacar el proyecto PISA, cuyo objetivo es conocer el estado de los conocimientos y destrezas de los estudiantes hacia el final de la etapa escolar. Además de la evaluación cuenta entre otros de sus objetivos determinar las competencias clave para una sociedad del conocimiento.

Como bien afirman González & otros (2011), en la práctica el ser competente se puede entender de dos maneras: Un alumno es competente cuando sabe hacer una tarea enseñada con unas normas o instrucciones precisas para su ejecución. Esta concepción estricta se contrapone a otra más amplia que concibe que un alumno llega a ser competente cuando es capaz de afrontar situaciones nuevas y complejas poniendo en práctica toda una serie variada de conocimientos aprendidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos).

Actualmente se pretende desterrar de la práctica educativa el aprendizaje repetitivo, es decir, la idea de una competencia solo en el hacer. Lo que se quiere es ir más allá de la ejecución de conductas que en la mayoría de casos llegan a realizarse sin sentido. Hay que procurar que los estudiantes aprendan un saber integrador de conocimientos, práctico y

reflexivo. En este sentido cabría entender el enfoque integrador en la definición de un estudiante competente a partir de los saberes propuestos por el informe de Delors (1996), así, un estudiante con este perfil es el que combina eficazmente cuatro tipos de saberes, un saber conceptual (saber), un saber procedimental (saber hacer), un saber actitudinal (saber ser) y un saber metacognitivo (saber aprender).

La publicación del *Marco del Buen Desempeño Docente* (Ministerio de Educación, Perú) ubica al modelo educativo peruano en la concepción amplia del saber competente. Define la competencia como «la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos; no solo como la facultad para poner en práctica un saber» (2013: 21). La considera más que un saber hacer, es más bien un actuar reflexivo capaz de movilizar todo un conjunto de saberes oportunos con el fin de generar una respuesta pertinente en el contexto y la toma de decisiones en un marco ético.

Se puede definir, pues, la competencia como el conocimiento en acción: «integran aprendizajes y están orientadas a la aplicación de saberes adquiridos en diferentes contextos» (Bolívar, A., 2008: 95). Como bien afirma Pellejero (2010: 184), «no son un contenido nuevo, sino la forma eficaz de usar el conocimiento». De allí la acertada afirmación de Perrenoud (2009: 9) que considera que una competencia «nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos» y la define como aquella «capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos» (Ibídem: 7).

Como punto final de aclaración y distinción es válida la ilustración que recoge Paredes (2008), para distinguirla de otras definiciones pedagógicas cercanas:

Conducta:	Habilidad:	Capacidad:	Competencia:
Modo de proceder.	Esquema de acción.	Conocimiento puesto al servicio del desarrollo personal.	Forma de resolver una tarea.
<i>Levantar la mano para pedir la palabra.</i>	<i>Ordenar las ideas antes de exponerlas.</i>	<i>Capacidad de comunicación.</i>	<i>Exponer de forma oral las propias opiniones en las asambleas de la escuela.</i>

2.2.1.1. Rasgos diferenciales de la competencia

A pesar de las definiciones de competencia aplicadas al ámbito educativo, su praxis en la enseñanza sigue siendo todo un desafío para la didáctica. Interesa, por tanto, ahondar en las implicancias de su concepción, a partir de las cuales se puede perfilar una acción educativa basada en un enfoque competencial.

- **Una competencia tiene carácter integrador.** Esto quiere decir que es un saber holístico que pone en práctica un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes, emociones y valores. Ninguno de estos se puede entender por separado en una situación concreta. Así, se es competente cuando ante una situación-problema se actúa movilizándolo de forma integrada todos los aprendizajes adquiridos, de forma que la situación se pueda resolver con eficacia (González & otros, 2011).

Al respecto, Perrenoud (2009), tomando como referencia la teoría piagetiana, habla del desplazamiento efectivo de esquemas mentales para resolver una situación. Entiende que en una actuación competente hay un saber movilizar un conjunto de recursos cognitivos (productos de aprendizajes de distinto tipo). Así pues, se es competente cuando se actúa movilizándolo de forma integrada todos los aprendizajes adquiridos, de manera que una

situación determinada se pueda resolver con eficacia. Lo mismo se entiende en lo que expresa Marco (2008:17):

La competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones problema, por eso la competencia se mide en la acción concreta.

- **Una competencia tiene carácter contextualizado.** Todas las situaciones en las que se debe movilizar una competencia son diferentes, es por eso que el conjunto de saberes que la constituyen son flexibles, en cuanto establecen nuevas sinapsis al aplicarse a distintas situaciones-problema.

Aunque se actúa de forma similar a intervenciones anteriores, las situaciones en las que se debe movilizar una competencia son diferentes. La competencia tiene, por ello, implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar los saberes, de manera flexible, a las tareas a resolver, al tiempo que no puede desligarse de los contextos prácticos en que se adquiere y se aplica (González & otros, 2011).

Se entiende, pues, que el aprendizaje de una competencia siempre debe tener un carácter contextualizado, dado que siempre se concretan en una situación determinada. De allí que todo proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda lograrla suponga la previsión de aquellas tareas que los individuos han de realizar para adquirir una determinada competencia.

- **Una competencia tiene carácter transferible.** Como consecuencia de la contextualidad, el ser competente implica saber movilizar toda una serie de recursos. Los conocimientos de un saber competente son aplicativos, para lo que es necesario también aprender a combinarlos y a transferirlos a situaciones complejas para lograr un determinado fin: «la transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto» (Ibídem: 41). De allí que unas competencias puedan envolver a otras en el sentido en que su aplicación implica la transferencia combinada de dos o más competencias.

- **Una competencia tiene carácter reflexivo.** No constituyen un aprendizaje mecánico, antes bien suponen ante todo una comprensión de la situación que implique la reflexión antes de la acción. En este sentido, las competencias se entienden como un saber reflexivo llevado a la práctica abierta a distintas posibilidades, jamás encasillada en esquemas estrictos de actuación. La reflexividad está en la base del desarrollo y la utilización de las competencias en las distintas situaciones donde se apliquen, cuyas herramientas cognitivas subyacen en los conocimientos teóricos.

- **Una competencia tiene carácter transversal.** Todos los conocimientos movilizados no son exclusivos de un solo ámbito del saber, sino que provienen de distintos campos del conocimiento. De esto se desprende la importancia de un enfoque interdisciplinar en el desarrollo de competencias, puesto que existe la necesidad de combinar un conjunto de saberes y habilidades provenientes de distintos ámbitos del saber. Pellejero (2011) incide en que una formación por competencias persigue siempre integrar los distintos aprendizajes incorporados en distintas áreas y materias.

- **Una competencia tiene carácter dinámico.** La adquisición y dominio de una competencia no tiene carácter estático, porque supone un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida de una persona. Su dominio implica en todo momento una constante reconstrucción hacia la mejora de su grado de adquisición, sea esta intencionada o no. Su evolución subyace en la naturaleza misma de su concepción, puesto que su praxis supone siempre un proceso de innovación que la irá perfeccionando y ampliando su nivel de dominio de manera consecuyente y continua. Así, se entiende que formen parte de la mejora del proyecto de vida personal de cada individuo:

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar (Argudín, 2003).

- **Una competencia tiene carácter ético.** Si por medio de las competencias se responde a las necesidades de una sociedad compleja y cambiante, una persona competente tiene que ser responsable, coherente, capaz de tomar decisiones idóneas, es decir, que en el fondo de sus actuaciones debe subyacer un componente ético: «una finalidad de las competencias debe ser el desarrollo en el alumnado de un sentido ético que permita guiar sus actuaciones» (González & otros, 2011: 41).

- **Una competencia tiene carácter multifuncional.** Esto quiere decir que puede ser utilizada para el logro de diferentes objetivos, para afrontar la resolución de distintos problemas o desenvolverse en la realización de distintos trabajos o situaciones motivadas por el contexto, como bien lo explica Marco (2008: 17) al referirse a los aprendizajes como transferibles:

De nuevo la mirada en el contexto resulta significativa a la hora de aventurar posibles soluciones: la necesidad de adaptabilidad que pide hoy el ámbito del trabajo antes las nuevas fronteras del conocimiento, el tipo de persona que ha de interactuar positivamente en un mundo diverso e interconectado, los flujos humanos que comparten sus identidades en sus tránsitos migratorios, etc. demandan a la escuela y muy fundamentalmente al currículum escolar una serie de aprendizajes concretos y transferibles a un gran número de situaciones.

La razón se fundamenta en que el desarrollo de competencias implica el desarrollo de la capacidad de generalización, para no encasillar el aprendizaje en una sola actividad. Esta, a su vez, está relacionada con la metacognición, es decir, con la capacidad de pensar sobre lo aprendido o conocido para alcanzar la autonomía personal, y esto jamás se logra en una concepción fraccionada de los conocimientos o limitada a estrictos ámbitos de realización.

2.2.1.2. Las competencias en el currículum escolar

Como respuesta a la interrogante ¿qué hay que enseñar?, en el ámbito educativo se habla de unos saberes fundamentales que el ser humano debe aprender en la escuela: las denominadas competencias básicas. Se habla, entonces, de lo que Coll (2006) denomina lo básico imprescindible en la enseñanza básica.

Para este autor, lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que de no haberse llevado a cabo su adquisición en la escuela condicionan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado y comprometen su proyecto de vida. Dado que el aprendizaje en la etapa escolar es básico para el desenvolvimiento de un ciudadano, en el modelo actual de la EBR se formulan en términos competenciales.

En las competencias planteadas en las distintas áreas curriculares se ordenan los contenidos de las dimensiones que se pretenden desarrollar en los alumnos a lo largo de toda la etapa escolar. Los logros son consecuentes y, por tanto, continuos en el desarrollo del curso de proceso escolar. Su orientación se rige por las características de un aprendizaje por competencias. Las competencias básicas son imprescindibles desde una perspectiva integradora y orientada a la aplicación de los saberes adquiridos. Nuestros alumnos tienen que aprender a integrar aprendizajes, plantearse problemas y planificar la forma de alcanzar una solución, establecer relaciones entre contenidos de distinto tipo y utilizarlos en distintos contextos (Sag, 2010).

En la caracterización de las competencias básicas, el proyecto europeo Eurydice (2002) establece tres premisas fundamentales que las determinan como tal: 1) una competencia básica es necesaria y beneficiosa para cualquier persona y el conjunto de la sociedad, 2) una competencia básica permite la integración adecuada de una persona en la sociedad, manteniendo a la vez su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprescindibles y 3) una competencia básica permita actualizar los conocimientos y destrezas a lo largo de la vida de las personas (Ibídem).

En el panorama del ámbito educativo, los objetivos planteados en las políticas curriculares, deben alcanzarse mediante un enfoque de formación por competencias. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje tenderá a desarrollar competencias de manera integrada, así, como bien señala Pellejero (2011: 184), «cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias en varias áreas o materias».

Es importante enfatizar, de acuerdo con Pellejero, que las competencias se desarrollan. Se habla, por tanto del desarrollo de las competencias, pero no de la enseñanza de las competencias. De modo que, Zabala y Arnau (2008) aciertan en afirmar que en una educación competencial es determinante el trabajo del docente, puesto que una formación por competencias implica la búsqueda de estrategias de enseñanza que acierten en el objetivo de preparar al alumno para dar una respuesta satisfactoria a situaciones reales donde tengan que ser aplicadas. Se trata de brindarle los esquemas de actuación, así como su práctica y realización en distintos contextos generalizables.

Cabe destacar que en el contexto de la sociedad actual la educación responde con un enfoque que pretende formar para la vida, cuyo eje referencial lo constituyen los aprendizajes mínimos denominados en este enfoque competencias básicas. Según los contextos y de acuerdo a determinados ámbitos de alcance, se han establecido competencias para la etapa escolar. Entre estas la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar importante, puesto que nos desenvolvemos en una sociedad marcada por la incidencia de la información y las comunicaciones. Por tanto, son las habilidades comunicativas las que propician toda una red de sinapsis con las demás competencias en distintos ámbitos del saber.

Al respecto, como afirman Gracida y Lomas (2008:9), en educación la competencia comunicativa no ha dejado de lado su origen lingüístico y didáctico que la orienta en un contexto de interés sociocultural, «como un conjunto de conocimientos, destrezas y normas cuyo dominio favorece un uso de la lengua no solo correcto sino también apropiado en los diversos contextos y situaciones de la comunicación humana». Tampoco ha de alejarse de su origen empresarial, en el sentido en que se vincula con el saber hacer con eficacia y rentabilidad “cosas” que «puedan ser medibles y que sean productivas en un

contexto de competencia en el libre mercado» (Ibídem). En esta concepción, encaja la afirmación de Coll (2006), pues en el contexto de la enseñanza de la lengua, la competencia constituye una capacidad contextualizada en este ámbito del saber, en una situación y en unas condiciones de exigencia en la realización.

2.2.2. Los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales

En el ámbito educativo se distinguen tres tipos de contenidos según los cuales se organiza el diseño curricular de las áreas de enseñanza: conceptuales, procedimentales (llamados capacidades en el DCN 2008) y actitudinales:

Los contenidos educativos traducen al ámbito escolar algunos de los saberes que constituyen el conocimiento cultural de una sociedad y son objeto de enseñanza y aprendizaje en el mundo de la educación. El currículum oficial de las áreas y las materias selecciona esos contenidos en función de su utilidad para el desarrollo de las capacidades¹ expresadas en los objetivos educativos de cada etapa y de cada área y los divide en tres tipos (conceptos, procedimientos y actitudes) (Lomas, 1999: 180).

La razón de ser de esta clasificación se fundamenta en el ordenamiento psicológico de las realidades que aprendemos, de modo que cuando procesamos un conocimiento, ya sea para asimilarlo o para actualizarlo, recurrimos a tres órdenes mentales: al saber, al saber hacer y al saber ser.

Asimismo, en las tendencias pedagógicas actuales la metacognición es un factor importante en el proceso de aprendizaje, puesto que promueve la asimilación reflexiva del saber: saber incorporar conocimientos nuevos a los existentes, saber aplicar a distintas

¹ Los términos capacidades y objetivos utilizados por Lomas son los que, por entonces –década de los 90–, se recogen en el diseño curricular español.

situaciones un saber aprendido, ser consciente de alguna dificultad que se presente y poner los medios para solucionarla. De modo que el saber aprender sería el cuarto orden del conocimiento, un tipo de saber estratégico que conduce el aprendizaje mediante la reflexión sobre el mismo. Este tipo de saber no se incluye dentro de los tipos de contenidos en los diseños curriculares, aunque sí se le considera como un tipo de evaluación de los aprendizajes, puesto que toda metacognición implica una evaluación.

A continuación, presentamos la caracterización de Lomas (Ibídem) sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, acompañada de ejemplos tomados del área de Comunicación de segundo de Secundaria (DCN, 2008):

<u>C. CONCEPTUALES</u>	<u>C. PROCEDIMENTALES (CAPACIDADES)</u>	<u>C. ACTITUDINALES</u>
<p>Saberes que se refieren a hechos, conceptos y principios.</p> <p><u>En el curso de Comunicación:</u> Conjunto de contenidos que resumen el conocimiento científico sobre la lengua y sobre la literatura (<i>saber lingüístico</i> y <i>saber literario</i>): <i>conceptos</i> fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos, textuales y pragmáticos específicos del ámbito de estudio de la lengua y a hechos literarios, a autores, a obras, a movimientos y a estilos de la literatura.</p> <p>Ejemplo: <i>Avisos publicitarios. Estructura.</i></p> <p>(DCN, 2008: 348)</p>	<p>Saberes que se refieren a destrezas y habilidades de uso orientadas a conseguir una determinada finalidad.</p> <p><u>En el curso de Comunicación:</u> Conjunto de contenidos que se refieren al saber hablar, al saber escuchar, al saber escribir y al saber leer (<i>saber hacer cosas con las palabras</i>): capacidades expresivas y comprensivas cuyo dominio asegura un comportamiento comunicativo adecuado en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.</p> <p>Ejemplo: <i>Identifica el tema, la estructura y la información relevante de los textos que lee.</i></p> <p>(DCN, 2008: 348)</p>	<p>Saberes que se refieren a valores, normas y actitudes.</p> <p><u>En el curso de Comunicación:</u> Conjunto de contenidos referidos a las normas que regulan los intercambios comunicativos y a las actitudes ante la lengua y sus usos sociales (prejuicios y estereotipos lingüísticos, papel del lenguaje en la comunicación y en la difusión de determinados valores sociales, usos discriminatorios de la lengua, etc.).</p> <p>Ejemplo: <i>Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación.</i></p> <p>(DCN, 2008: 349)</p>

Los contenidos metacognitivos, es decir, aquellos que apuntan a “saber aprender”, se relacionan con cualquiera de estos tres tipos de contenidos, hay que pensar sobre lo aprendido o lo que se quiere aprender. Ejemplos en relación con los expuestos serían: ¿Entiendo claramente cuál es la finalidad de los avisos publicitarios para poder identificar el tema, la estructura y la información relevante que transmiten? ¿Cómo identifico la estructura de los avisos publicitarios? Si no entiendo un aviso publicitario, ¿a qué recorro para lograrlo? ¿De qué forma valoro el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación en los avisos publicitarios?, ¿me intereso por esto?

2.2.3. La evaluación en la enseñanza de la lengua

En sentido amplio, evaluar es una capacidad humana que implica siempre crear un valor (Zufiaurre, 2000). Más allá de las técnicas e instrumentos de evaluación, subyace de manera intrínseca en todo proceso el hecho de evaluar: «va a contribuir a medir, valorar, repensar seleccionar, mejorar, compartir, reestructurar y hacer evolucionar la educación de modo profundo y complejo» (Ibídem: 48). En el ámbito de acción pedagógica, esta concepción se concreta en entender la evaluación como un instrumento facilitador de la comprensión y la valoración de los procesos y de lo que sucede en el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Es un instrumento de investigación educativa que favorece la práctica docente.

Desde una visión por competencias de la enseñanza de la lengua, también la evaluación ocupa un lugar imprescindible en la práctica pedagógica. Este componente pedagógico constituye la forma de comprobar los aprendizajes de los estudiantes y de que los docentes recojan información acerca de la eficacia de los procesos didácticos utilizados. Es evidente que, según el modelo didáctico, la evaluación adquiere características particulares. De allí que se hable de tipos de evaluación en relación con los componentes del modelo.

Gracida (2010: 7) afirma: «la evaluación por competencias en la enseñanza del lenguaje debería permitir al alumnado reconocerse desde la mirada de otros y de sí mismo y, por tanto, responder a propósitos individuales y grupales». En este sentido, los profesores conducen a los estudiantes mediante estrategias de aprendizaje y de evaluación no solo unidireccionalmente– de profesor a alumno– sino también entre iguales (coevaluación) y en sí mismos (autoevaluación). En ese reconocerse del que nos habla Gracida los estudiantes van configurando perfiles de progreso cognitivo, emocional y social en torno a todos los aspectos implicados en el trabajo en el aula. Por tanto, se le otorga protagonismo al alumnado y se le hace responsable de sus progresos educativos. En este marco, «la evaluación cuestiona toda la enseñanza: ya no se trata solo de una estrategia didáctica sino también de una estrategia ética» (Ibídem: 7).

Frente a lo que se conoce como modelo tradicional de evaluación: descontextualizada, separada de experiencias significativas de los estudiantes, teórica, sumativa, cuantitativa, unidireccional de docente a alumno, etc., la evaluación en el modelo por competencias resalta más bien su valor integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abierto a la contextualización y en una dirección variada en relación con los agentes de la evaluación. La autoevaluación es imprescindible, pues se trata de preparar al alumno para reconocerse a sí mismo con sus fortalezas y debilidades.

En esta concepción heterogénea, intervienen distintos aspectos que configuran las variadas situaciones de la evaluación: agentes, contexto, función, procedimientos, objeto, entre otros. Así, tenemos:

a) **Según el contexto**, es decir, según la amplitud del ámbito educativo que abarque, tenemos: 1) de aula, en la que participan profesor, estudiantes y padres de familia, 2) de

institución educativa o en la comunidad educativa de la escuela, 3) de sistema educativo, es decir, en un entorno amplio de la acción pedagógica, ya sea del Estado o de la comunidad de instituciones privadas.

- b) Según el momento de la evaluación:** nos indica si el tipo de evaluación es inicial, procesual o final. Inicial cuando se aplica al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, procesual, durante su desarrollo y final, al término.
- c) Según la función establecida,** la evaluación puede diseñarse en relación con distintos intereses. Así, tenemos con carácter confirmativo, con carácter correctivo, con carácter explicativo, con carácter diagnóstico, con carácter selectivo.
- d) Según el referente establecido,** la evaluación es normativa o criterial. Es normativa si los parámetros los establece el docente en relación con los resultados de sus estudiantes, son estos la norma de su evaluación. En la criterial, el profesor determina criterios de evaluación previos que deben alcanzar los alumnos.
- e) Según el agente de la evaluación,** la tipificamos en heteroevaluación (el profesor a sus alumnos), coevaluación (un estudiante a otro estudiante de su clase) y autoevaluación (es estudiantes sobre sí mismo).

Si el docente toma en cuenta estos distintos criterios, las posibilidades de combinación son variadas. No obstante, las distintas modalidades de evaluación deberán cumplir unas características primordiales (Zufiaurre, 2000), más aún si el modelo se enmarca en una formación por competencias:

- Global: se entiende en relación con objetivos de logro mayores (de nivel, de etapas, de áreas de conocimiento) adecuadas al contexto del centro educativo y de los estudiantes, y con criterios que permitan valorar el grado de adquisición por secuencias temporales de nivel, de ciclo, de grado de estudios, etc.

- Continua: dado que los procesos educativos son continuos, la evaluación conduce a que el docente recoja de manera constante información sobre cómo se están desarrollando tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje.
- Orientadora: es decir, será organizada en relación con la necesidad de obtener información recurrente y constante para facilitar la mejora de los procesos y de los resultados de la intervención educativa.
- Cualitativa: más que colocar una nota, la evaluación debe tender a proporcionar elementos de juicio en relación con información sobre el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Contextualizada: es decir, que tome en cuenta el entorno del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias de los estudiantes.
- Individualizada: es importante que recoja información de todos y cada uno de los estudiantes según sus características, para poder prever pautas de acción que garanticen la continuidad de los procesos educativos.

2.2.4. Las dimensiones de la enseñanza de la lengua

En el marco de la ingeniería didáctica, forman parte imprescindible de toda investigación distintos factores que afectan el objeto de estudio. Se les conoce con la denominación de dimensiones (Faria, 2006). En general, en todo proceso esbozado en este tipo de investigación se suelen considerar más de dos dimensiones que afectan el proceso educativo. Son estas las más usuales: 1) la dimensión epistemológica, relacionada con los contenidos del saber, cimiento de la investigación, 2) la dimensión cognitiva, que toma en cuenta las características cognitivas de los alumnos en investigación y 3) la dimensión didáctica, asociada con la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Zabala (2002), al explicar la importancia que debe tener el análisis de la práctica educativa para la calidad de la enseñanza, habla de cuatro fuentes curriculares que sirven de marco porque ofrecen información para tomar decisiones en los diferentes ámbitos de la intervención educativa. Así pues, habla de fuentes relacionadas en dos planos teóricos más generales: 1) La fuente sociológica o socioantropológica, 2) la fuente epistemológica, 3) la fuente didáctica y 4) la fuente psicológica. Las dos primeras se integran en el plano del sentido y la función social que se atribuye a la enseñanza, mientras que las dos siguientes hacen lo propio en la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las fuentes sociológica y epistemológica están ligadas al papel y función que debe tener la educación:

Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, o como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica. Así pues, la fuente socioantropológica –que en cualquiera de los casos está determinada por la concepción ideológica de la respuesta a la pregunta de para qué educar o enseñar– condiciona y enmarca el papel y el sentido que ha de tener la fuente epistemológica. Así su papel no puede considerarse en el mismo plano, sino que está predeterminada por las finalidades que se desprenden del papel que se haya atribuido a la enseñanza. La función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica, será de una forma u otra según las finalidades de la educación, según el *sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza* (Ibídem, 20).

Por su parte, las fuentes didáctica y psicológica también están estrechamente ligadas. Es sabido que difícilmente sabremos cómo enseñar si no entendemos cómo se producen los aprendizajes:

La concepción que se tenga respecto a la manera de realizar procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones en el aula. No obstante, hay que dar siempre por supuesto que estos aprendizajes sólo se dan en situaciones de enseñanza más o menos explícitas o intencionales, en las cuales es imposible disociar, en la práctica, los procesos de aprendizaje de los de enseñanza. Desde esta perspectiva integradora, el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, etc., es clave para precisar las pautas que hay que tener en cuenta al tomar las decisiones didácticas (Ibídem).

Dado el interés que motiva esta investigación, nos centramos en cuatro dimensiones que consideramos determinantes en la enseñanza de la lengua: sociocultural y cognitiva, epistemológica, práctica y lingüística. En este sentido, es certera la afirmación de Serrano (1997: 86):

Pensando ya en concreto en los niveles de Secundaria y Primaria, hemos de aceptar que nos condicionan en la acción didáctica, además de los saberes más propios y exclusivos de la propia disciplina, otros apoyos y circunstancias, otras luces, tales como conocer algo a quién estamos educando, para qué sociedad, para qué funciones y en qué condiciones, cómo lo han hecho los buenos y grandes maestros, cuáles son las técnicas y estrategias más convenientes para lograr los fines que pretendemos, cómo se adquieren y potencian las habilidades comunicativas, qué aspectos del entorno secundan o dificultan nuestra labor.

En resumen, se trata de dimensionar la actividad educativa para saber en qué ámbitos explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje y poder perfilarla sobre una realidad concreta a la que todo docente está llamado a mejorar.

2.2.4.1. La dimensión sociocultural de la enseñanza de la lengua

Considerar esta base es de vital importancia. Nos ayuda a centrarnos en la idea de que la educación es en y para la sociedad:

La formación, en sentido general, hace referencia a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales. Sin embargo, es preciso mencionar que cada época, ciencia y proceso social han dado y dan una respuesta diferente a la formación humana (Tobón, 2008: 8).

Es así que, en el proceso de formación de todo individuo se integran dinámicas sociales y contextuales de su entorno con las de tipo personal, en donde, sin duda, la interrelación se da mediante el lenguaje y la comunicación. En este sentido, la clase de lengua debe ser el medio eficaz para formar ciudadanos competentes en el uso de su lengua; se trata de formar—como afirma Tusón — «lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura» (1993: 55).

Tomando en cuenta la visión social del uso de la lengua, los hechos lingüísticos solo se entienden dentro de las variedades sociales. Esto nos lleva a considerar la visión sociolingüística en la enseñanza de la lengua. Es gracias a esta ciencia que podemos entender los distintos modos de comunicación como fenómenos inmersos en distintas situaciones

sociales y que, por tanto, requieren de la adecuación de los hablantes a las características socioculturales del entorno. En consecuencia, la enseñanza de la lengua debe tomar con especial importancia la necesidad de considerar a la lengua no como una realidad estática y abstracta sino como una realidad dinámica que adquiere personalidad particular y concreta en el uso de los hablantes. No se puede, por tanto, pretender que la clase de lengua se limite a enseñar el código lingüístico de manera meramente descriptiva, sino que más bien este solo sea el punto de partida para llevar a los alumnos a aplicar el conocimiento que tienen de su lengua a situaciones concretas de comunicación. De allí que la finalidad esencial del curso de Comunicación, en lo que respecta al dominio de la lengua, vaya más allá de enseñar la corrección lingüística de nuestro idioma y, por ende, nos veamos en la necesidad de programar actividades de desenvolvimiento contextualizado. En este sentido, conviene reflexionar sobre la apreciación crítica que hace Pérez G., A. (2001: 295) en relación con la función formadora de la escuela en la sociedad:

El objetivo prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser (...) provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana.

Importa, por tanto, el uso lingüístico. De ahí surge la necesidad de considerar otro tipo de competencia, que es más que el dominio de una competencia gramatical correctiva: la competencia comunicativa. Esta noción encamina la enseñanza de la lengua hacia el logro de hablantes competentes con dominio en el uso de su lengua, donde la competencia sociolingüística (subcompetencia de la competencia comunicativa, como se explica más

adelante) supone saber comunicarse en una determinada situación comunicativa (qué hablamos, con quién hablamos y en dónde hablamos, esencialmente).

En palabras de García León (1995: 87), «la lengua como asignatura escolar ha de ser un instrumento para desenvolverse en la sociedad». De esto se desprende la necesidad de relacionarla con los intereses del alumno, de modo que pueda interiorizarla cognitivamente para hacer pleno uso de la lengua fuera del ámbito escolar. En esta línea de pensamiento, debemos afirmar que la educación lingüística debe encauzarse hacia la enseñanza de la adecuación del discurso a los elementos del contexto comunicativo del mismo modo que se conduce al alumno hacia el aprendizaje de la corrección gramatical y de la coherencia textual.

Conviene tomar en cuenta además, las valoraciones que tienen los alumnos de la enseñanza de la lengua en la escuela: ¿sirve para la vida?, ¿solo es normativa?, etc. Lo mismo que la postura que adoptan los padres de familia, así como, la percepción que puedan tener los profesores del curso y de otras materias de enseñanza y los directivos del centro educativo. Un colegio en donde la visión del curso de Comunicación es normativa llega a encasillar la enseñanza-aprendizaje de la lengua en un conjunto de normas de corrección gramatical y ortográfica.

2.2.4.2. Dimensión cognitiva de la enseñanza de la lengua

Considerar la base psicológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua es tomar en cuenta los aportes de la psicología cognitiva y de la psicolingüística en la adquisición del saber. En este caso en concreto, supone considerarlas para entender qué se espera hacer en el aula con la finalidad de promover en los alumnos el desarrollo de habilidades comunicativas.

Debido al interés por el estudio del uso lingüístico, Lomas considera que debemos tomarlas en cuenta puesto que en el ámbito de las teorías del lenguaje «se ocupan del análisis de los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes y del estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición y en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de las personas» (2008: 35).

La psicolingüística se acerca al estudio de la comunicación humana para entender de qué manera se da el proceso de interacción cognitiva entre un emisor, que dice algo (escribe o habla), y un receptor que lee o escucha. Por tanto, viene a ser una ciencia dedicada especialmente al estudio de los procesos mediante los cuales un individuo adquiere, emite o comprende un mensaje verbal, para lo que se acerca al conocimiento de la teoría lingüística y examina los mecanismos psicológicos que se dan en el hombre cuando se comunica. Llega así a dedicarse a cuestiones concretas como: la base biológica del lenguaje humano, el proceso de adquisición del lenguaje, el lenguaje infantil, los procesos de comprensión y producción de mensajes lingüísticos, el almacenamiento de la información lingüística, el bilingüismo, así como las patologías lingüísticas (Serrano, 1997).

De los fundamentos psíquicos de la teoría lingüística se desprende que el dominio de una lengua exige un proceso de aprendizaje mediante la interacción comunicativa. No solo se trata de que los alumnos aprendan todo un bagaje teórico de la lengua, sino de que aprendan a usar las formas lingüísticas en diferentes circunstancias comunicativas, un dominio que solo lo adquiere en el uso mismo de su lengua y poniéndose en contacto con los demás.

No se trata de enseñar a los alumnos algo que ya saben, es decir, su lengua, sino de desarrollar en ellos una serie de habilidades comunicativas para que sean capaces de usar competentemente las herramientas lingüísticas de su idioma. Si esto lo enfocamos en la

perspectiva del análisis del discurso, sería el dominio de una variedad de mecanismos de cohesión y coherencia discursiva, así como de adecuación de las formas discursivas a las circunstancias de la comunicación. Por lo que, es labor del profesor promover el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos en el uso mismo de su lengua:

Si no se enseña a argumentar, a utilizar los conectores en la descripción, explicación, narración, si no se practican y se enseñan los organizadores textuales y todos los medios de cohesionar los discursos, no se aprenderán. Porque presuponen reglas, mecanismos lingüísticos determinados, conocimientos que tienen que ser entendidos y asimilados y por lo tanto trabajados en clase; pero no en abstracto sino en relación al uso, al instrumento; y en sus contextos (Ibídem: 90).

Ahora bien, cabe tomar en cuenta en esta dimensión la adecuación de los contenidos a la madurez cognitiva de los educandos. Nos encontramos aquí con determinaciones relacionadas con el grado de dificultad para comprender o producir un texto o con la adecuación de los temas tratados al nivel de madurez psicosocial de los estudiantes en relación con el conocimiento de la realidad.

2.2.4.3. La dimensión práctica de la enseñanza de la lengua

Esta dimensión toma en cuenta cómo se da la práctica educativa. Por lo que, considera los principios pedagógicos que modelan la tarea educativa de la enseñanza de la lengua. A lo largo de la historia de la humanidad, las distintas concepciones del hombre y los distintos modos de entender la manera en que este aprende han originado diferentes modelos educativos. Entre ellos contamos, por ejemplo, al naturalismo, que tiene como su máximo representante a Rousseau, o al conocido conductismo teorizado en sus diferentes matices

(Pavlov, Skinner, etc.), cuyo modo de educar ha pasado a conocerse comúnmente como el método de enseñanza tradicional.

La educación –entendida como una acción intencionada sobre un agente para llevarlo al cambio– hoy en día ha sentado sus bases sobre teorías cognitivas que, en general, nos llevan a pensar que el alumno es el principal agente de la educación mientras que el profesor, el sujeto mediador que planifica su labor estratégicamente con la finalidad de llevarlo al cambio. Hemos de pensar que ha quedado atrás la idea de que el alumno es un sujeto paciente y que el profesor es el que impera en el aula como el ser dador de conocimientos. En este sentido, llegamos a la teoría constructivista del aprendizaje: el profesor no da conocimientos, ayuda a sus alumnos a que construyan sus propios conocimientos, es un “facilitador” del aprendizaje, es un “mediador” entre el conocimiento y el alumno, para lo que necesita conocer el entorno y los conocimientos previos que este posee.

Lo importante en nuestro caso no es solo conocer los principios de la teoría imperante en la actualidad sino también, y sobre todo, llegar a entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan mejor. Existen principios pedagógicos que delinear los modelos actuales de enseñanza. En nuestro caso, interesa tomar en cuenta los fundamentos pedagógicos del Diseño Curricular Nacional (Perú, 2009), sustentados especialmente en los aportes de César Coll (1990) a la enseñanza: «El DCN, está sustentado sobre la base de fundamentos que explicitan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender» (2008: 16).

Según el Ministerio de Educación del Perú, el enfoque pedagógico del DCN de la Educación Básica Regular (2008) se sustenta en los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje. Los principios que en este documento nacional se

recogen son: 1) principio de construcción de los propios aprendizajes, 2) principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes, 3) principio de significatividad de los aprendizajes, 4) principio de organización de los aprendizajes, 5) principio de integralidad de los aprendizajes, 6) principio de evaluación de los aprendizajes. Los explicaremos en el apartado relacionado con los contenidos del currículum nacional peruano.

Ahora bien, es imprescindible considerar los criterios reales que pone en práctica el profesor: ¿cómo planifica los contenidos anuales?, ¿cómo diseña sus clases y cómo las desarrolla?, ¿cómo evalúa los aprendizajes?, etc. Al respecto, en el análisis de la práctica educativa se deben tomar en cuenta, según Zabala (2002: 17), los factores o variables que modelan la intervención en el aula: «Una vez determinadas las unidades didácticas² como unidades preferenciales de análisis de la práctica educativa, hay que buscar sus dimensiones para poder analizar las características diferenciales en cada una de las diversas formas de enseñar».

En este sentido, toda acción metodológica debe entenderse en una visión integrada de diferentes factores que configuran la práctica educativa. Son certeras las siete variables establecidas por Zabala (2002):

- a) Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- b) Las relaciones interactivas profesor-alumnos en el aula.
- c) La organización social de la clase.
- d) La utilización del espacio y el tiempo.
- e) La organización de los contenidos.

² Zabala utiliza indistintamente los términos unidad didáctica, unidad de programación o unidad de intervención pedagógica para referirse a las secuencias de actividades estructuradas para la consecución de unos objetivos educativos determinados.

f) Los materiales curriculares y recursos didácticos.

g) La evaluación.

Hemos de entender, además, que debería tener valor pertinente en la docencia considerar que el desarrollo de habilidades comunicativas es fundamental para el desarrollo de aprendizajes en todas las áreas del saber, puesto que la lengua es el medio principal para el desarrollo del pensamiento y la adquisición de nuevos conocimientos.

Es de relevancia, por tanto, recoger información relacionada con la acción educativa concreta de modo que, más allá de los principios curriculares, tengamos evidencias de la realidad que se da en las aulas.

2.2.4.3.1. El profesor como facilitador del aprendizaje

Los cambios en la educación actual han supuesto también un cambio en la concepción del docente en el aula. La visión tradicional del profesor como agente autorizado para transmitir conocimientos se ha dejado de lado para dar paso a la figura del profesor “tutor del aprendizaje” (Torrego, J., 2008). Este planteamiento de la figura y función del profesorado presta mayor atención al aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el profesor tiene la responsabilidad de gestionar en el aula situaciones de aprendizaje para promover la discusión, explicación y construcción del conocimiento. De modo que está llamado a ser un investigador permanente en las aulas donde imparte clases para diagnosticar situaciones y elaborar estrategias de intervención adecuadas a los contextos escolares de sus estudiantes.

Su papel es activo en relación con los siguientes aspectos:

- Selección y organización de los contenidos a impartir, teniendo en cuenta la coherencia, funcionalidad y significatividad para sus alumnos.

- Planificación de modelos de enseñanza más globalizada (tomando en cuenta las distintas materia de la secundaria), para procurar la integración de contenidos con distintas áreas del saber.
- Determinación de programas o planes de estudio acordes a la realidad de sus estudiantes.
- Especialista en métodos de enseñanza para promover aprendizajes activos.
- Dominio de formas de evaluación coherentes con el modelo de trabajo constructivo en el aula.

Los principios que rigen la práctica docente pueden analizarse en distintos componentes de la acción educativa de los docentes en la escuela. Destacan, así, tres componentes elementales: a) las estrategias de la enseñanza, b) los medios y recursos didácticos y c) el entorno de aprendizaje.

a) Las estrategias de enseñanza: este componente de la praxis educativa está relacionado con el modelo de enseñanza que se plantea concretar en el aula. Así, existen dos modelos en los que se incide para distinguir formas más activas de aprendizaje frente a otras pasivas: recepción/descubrimiento; repetición/asimilación.

El tipo de estrategia que utilice el profesor tiene que ver con el contenido a enseñar. De allí que las ciencias experimentales opten más por las de indagación o descubrimiento, mientras que las de las ciencias lingüísticas, por las que son más expositivas.

En la enseñanza por recepción los contenidos se presentan ya organizados, mientras que en la de indagación son los mismos alumnos los que elaboran el contenido curricular mediante la búsqueda de información en distintas fuentes. En esta el protagonismo la tiene el estudiante, pero supone más tiempo en el desarrollo de los aprendizajes, por lo que si el

docente de lengua se dedicara a poner en práctica estrategias de indagación difícilmente llegaría a cubrir el currículo anual.

En relación con la enseñanza para el aprendizaje por repetición y para el aprendizaje por asimilación, Nieto Gil (2004), tomando en cuenta teorías cognitivas del aprendizaje, explica que ambas pueden darse por una enseñanza receptiva o por descubrimiento. Las estrategias por asimilación llevan a la denominación de aprendizaje significativo, por lo que se dan con dos condiciones: 1) la posibilidad de relacionar intencionada o substancialmente la información nueva con la ya conocida por el estudiante y 2) disposición favorable del alumno al aprendizaje significativo por la relación con su entorno. Cuando se dan estas condiciones, «el nuevo aprendizaje significativo modifica la información nueva al ser aceptada en la estructura cognitiva pre-existente, y, en especial, afecta a la relación con los conceptos y proposiciones existentes con anterioridad» (Ibídem, 42). Esto significa que el docente ha de conducir al estudiante con estrategias que supongan el procesamiento profundo de la información por medio de la comprensión del contenido.

b) Los medios y recursos didácticos: este componente constituye un apoyo a la docencia (libros de texto, DVD; proyector multimedia, computadora, pizarras digitales, maquetas, etc.). Su carácter variado puede garantizar la promoción de distintas habilidades cognitivas en los estudiantes (impresos, audiovisuales, de manipulación o tridimensionales). No obstante, el tipo de material seleccionado para el trabajo ha de ser pertinente para el contenido de enseñanza, la accesibilidad conceptual del alumno, entre otros aspectos.

Entre los materiales impresos, Lomas y Osoro (1996: 185) consideran a los libros de texto un tipo de material rígidamente estructurado: «constituyen la herramienta didáctica habitualmente utilizadas por la mayoría del profesorado del área hasta el punto de

prefigurar un estilo didáctico identificable y estandarizado». De acuerdo con estos autores, el profesor no debe limitar su práctica pedagógica a la ejecución del programa curricular de la editorial, sino que debe procurar introducir modificaciones acordes con su estilo de enseñanza y con la diversidad y necesidades que se presenten en las aulas.

Por su parte, el avance tecnológico ha supuesto la superación de barreras con que se encontraba en otros tiempos el profesor. En muchos casos puede facilitarle la creación de situaciones favorables para el aprendizaje significativo, pero esto depende del docente, pues por sí solos los recursos tecnológicos no garantizan su calidad ni utilidad, sino la aplicación pedagógica que realice el docente en el aula.

- c) **El entorno de aprendizaje:** el profesor tiene la libertad de organizar una serie de aspectos que configuran el contexto escolar para desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Contamos entre estas: 1) los agrupamientos, 2) la distribución del tiempo, 3) la organización espacial y 4) las relaciones interactivas profesor-alumnos.
- o Los agrupamientos: son determinantes en el tipo y la calidad del aprendizaje, así como en las relaciones sociales que pretende fomentar un profesor en el aula. El de utilidad para generar aprendizajes significativos, por su componente activo y lúdico, la organización pertinente en distintos tipos de agrupamientos. Así existen modos de organizar la enseñanza de una manera más variada: pequeño grupo, gran grupo, individual, parejas o tríos. Promover la variedad de los agrupamientos en las distintas sesiones de clase puede llevar al docente a potenciar el desarrollo tanto de conceptos teóricos, como de actitudes y procedimientos.
- o El espacio y el tiempo: la organización del aula como espacio de aprendizaje crea situaciones para promover los aprendizajes, pues el ambiente del aula está determinado no solo por su dimensión física sino también por su valor funcional: «el aula se entiende

como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante» (Castellà & otros, 2007: 12). Además, al tratarse de la enseñanza de la lengua, conviene que el docente procure utilizar otros espacios dentro y fuera de la escuela para hacer pertinentes el desarrollo de habilidades comunicativas.

Asimismo, según la cantidad de tiempo dedicado a las fases de desarrollo de una sesión de clase, se puede saber si el docente se dedica a poner en práctica un modelo pasivo de enseñanza. Según Torrego (2008), en las clases tradicionales el profesor dedica la mayor parte del tiempo a la exposición de su explicación y al trabajo individual de los estudiantes. Esto supone que se pierdan las relaciones interactivas en el aula y se caiga en la desmotivación de los alumnos.

- Las relaciones interactivas profesor-alumnos: los estilos de interacción entre el profesor y los estudiantes de un salón de clase son diversos. Pueden ser cooperativos, individualistas o competitivos. El estilo de interacción cooperativa aporta más a un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que todos aportan a la clase, el profesor es el líder y conduce a sus alumnos por este camino.

2.2.4.4. Dimensión lingüística de la enseñanza de la lengua

Considerar esta dimensión nos lleva a pensar en qué enfoque lingüístico sustenta la enseñanza de la lengua. Para empezar, conviene tomar en cuenta la afirmación de Tusón y Vera (2008: 22):

De lo que se trata es de saber integrar lo que nos ofrece el análisis del discurso para poder plantear la educación lingüística de una manera eficaz y coherente con lo que debería ser su objetivo básico e insoslayable: ayudar a crecer comunicativamente a nuestros alumnos de manera que se puedan convertir en personas adultas críticas y competentes.

La fundamentación del área de Comunicación en el DCN (2008), tanto de Primaria como de Secundaria, pone especial interés en explicar el enfoque comunicativo y textual bajo el que se ordena la planificación curricular de este ámbito del saber. Su intención transmite, esencialmente, la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos con la finalidad de que sean capaces de producir y comprender textos en las diversas situaciones comunicativas de su vida:

El área de Comunicación fortalece la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en Educación Primaria para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos. (...)

El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar (Ibídem: 341).

Es decir, de lo que se trata es de ayudar a crecer comunicativamente a los alumnos para que sean capaces de actuar competentemente en la sociedad. Ahora bien, cabe una pregunta fundamental: ¿cómo lo lograremos? Es evidente que para dar respuesta hay que tener claro que la enseñanza actual de la lengua supone indefectiblemente el desarrollo de habilidades comunicativas, más allá del conocimiento formal que los alumnos puedan llegar a tener del propio sistema lingüístico.

Hace falta, por tanto –como bien lo afirman Tusón y Vera en la cita inicial de este apartado– que los docentes seamos capaces de integrar los conocimientos que nos ofrece el análisis del discurso para que la enseñanza resulte eficaz en relación con los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua. Además, es necesario que los organicemos en secuencias de contenidos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El esquema que presentamos a continuación, de Amparo Tusón y Helena Calsamiglia (2008, 23-24), nos da una visión general de las principales aportaciones teóricas de las disciplinas y de su interés para la labor educativa en el aula:

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDIO (OE) Y CONCEPTOS CLAVE (CC)	AUTORES DE REFERENCIA	INTERÉS PARA EL TRABAJO EN EL AULA
Etnografía de la comunicación	OE: La relación entre pensamiento, lengua y cultura, los eventos comunicativos. CC: Comunidad de habla, competencia comunicativa, evento comunicativo.	Gumperz, Hymes, Duranti, Saviile-Troike.	Guía para la observación del discurso en el aula y fuera del aula, a partir del modelo <i>Speaking</i> . Guía para la preparación de simulaciones de papeles (<i>role play</i>) y para su evaluación.
Etnometodología y análisis de la conversación	OE: La conversación cotidiana. CC: Turno de palabra, par adyacente, secuencia conversacional.	Sacks, Schengloff, Jefferson, Cocourel, Sinclair, Coulthard, Roulet, Kerbrat-Orecchioni.	De interés para analizar conversaciones espontáneas y ver las diferencias con otros géneros orales y con el discurso escrito.
Sociolingüística interaccional e interaccionismo simbólico	OE: La interacción comunicativa. CC: Indicios de contextualización, negociación, imagen, territorio, malentendido.	Gumperz, Goffman.	De interés para analizar los rituales en interacciones de diverso tipo; para ver cómo a través del discurso construimos y presentamos la propia imagen e interpretamos las de los demás; para explicar las causas de los malentendidos.
Psicolingüística y ciencias cognitivas	OE: La adquisición de la lengua en la interacción. Los modelos mentales. CC: Zona de desarrollo próximo, marcos, planes, guiones, esquemas.	Luria, Vigotzky, Shank, Abelson, Johnson-Laird, Van Dik-kintsch.	De interés para planificar la enseñanza teniendo en cuenta lo que ya saben y que no saben quienes aprenden.

Pragmática	OE: El uso lingüístico contextualizado. CC: Intención, interpretación, acto de habla, cooperación, inferencia, implicatura, relevancia.	Austin, Searle, Grice, Sperber, Wilson.	De interés para ver cómo funcionan los procesos de producción y de interpretación de los enunciados, los actos de habla indirectos, las presuposiciones.
Lingüística funcional	OE: El texto y las situaciones de su aparición. CC: Macrofunciones del lenguaje, registro, cohesión.	Firth, Halliday.	De interés para entender las dimensiones de las que depende la elección de un registro u otro y su adecuación a los diferentes contextos de aparición.
Lingüística del texto	OE: La estructura textual, la tipología textual. CC: Textualidad, coherencia, cohesión, macroestructura, superestructura, tipología textual, secuencias textuales.	Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Werlich, Adam.	De interés para trabajar especialmente el texto escrito, atendiendo a su estructura, a los elementos que le proporcionan coherencia y cohesión, así como a las diferentes secuencias textuales apropiadas según el tipo de texto y su orientación en función de los diferentes géneros textuales.
Teorías de la enunciación	OE: La inscripción de enunciadador y destinatario en los textos, la orientación argumentativa de los textos. CC: Polifonía, subjetividad, modalización, enunciación, enunciadador, enunciatario.	Bajtin, Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni.	De interés para descubrir las diferentes maneras en que, a través de recursos lingüísticos (deixis personal, modalización, etc.) las personas se sitúan respecto a aquello que dicen o escriben y respecto a sus destinatarios.
Retórica clásica y nueva retórica	OE: La relación entre el hablante y su audiencia, medios de persuasión. CC: Género, argumentación, composición textual, figuras, tropos.	Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Perelman, Olbretchts-Tyteca, Plantin.	Especialmente interesante para la preparación de piezas discursivas formales y textos escritos, ya sean literarios o no.

2.3. El marco didáctico de la enseñanza de la lengua

La enseñanza de la lengua, como la de cualquier otra materia, lleva asociado un carácter intrínseco: su naturaleza comunicativa. La comunicación en el contexto educativo adquiere un carácter didáctico esencial. En este ámbito, se concreta en la comunicación didáctica, es decir, en «un tipo de comunicación humana institucionalizada que tiene por finalidad la

formación educativa de los alumnos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Navarro R., 2010: 141).

En los procesos de formación, presenta estas características:

- Carácter institucional.
- Carácter interpersonal y grupal.
- Intencionalidad perfectiva.
- Participación en el intercambio y asimilación de saberes.
- Tratamiento tecnológico o planificación racional.
- Carácter prescriptivo.
- Equilibrio entre la espontaneidad y la formalidad.
- Bidireccionalidad en la participación de emisor y receptor.
- Adecuación del uso de lengua en relación con los alumnos.

La comunicación didáctica ha evolucionado y ha pasado de ser de directividad del docente a constituirse con la iniciativa y participación del alumno. Por tanto, se puede entender como un equilibrio entre la comunicación formal y la comunicación espontánea, donde tanto el profesor como los estudiantes participan de modo cooperativo. El profesor no es el que “manda”, sino el que conduce la clase, su función de líder ayuda a que se desarrolle en un clima de empatía, donde se relacionan sistémicamente al menos cuatro elementos de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) el docente, como fuente integradora y evaluadora de la información a enseñar, 2) los mensajes didácticos, que se dan en función de las intencionalidades educativas de los docentes y del centro en función de sus alumnos y de la realidad del centro, 3) el estudiante o discente, receptor y emisor en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y 4) el contexto, donde se produce la comunicación y que influye de modo importante en los demás componentes impregnándolos de sus características.

2.3.1. El enfoque actual de la didáctica de la lengua

En el ámbito de la didáctica de la lengua, el enfoque comunicativo es el modelo que se aplica a la enseñanza centrada en la comunicación, es decir, que tiene como foco de interés «conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua» (Cassany, 1994: 86). El centro de interés de la didáctica de la lengua actual es el modo en que las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los estudiantes construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas (Camps, A. & Ruiz, U., 2011).

Ese “comunicarse mejor” se da en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa (noción que hemos tratado en puntos anteriores), es decir, que no solo tiene que ver con el dominio de conocimientos lingüísticos (competencia lingüística o gramatical) sino también con el dominio de un conjunto de conocimientos pragmáticos que acercan al hablante al uso eficaz y eficiente de su lengua.

Para tal efecto se debe considerar que en la comunicación los hablantes se desenvuelven motivados por sus intereses y necesidades, más aun cuando está en camino de desarrollo su competencia comunicativa, pues subyace la idea de que todo hecho comunicativo cumple una determinada función. El docente de lengua debe entender que enseñar lengua supone enseñar a hablar, a escuchar, a leer y a escribir, donde la gramática y los demás componentes del lenguaje deben ser medios para conseguirlos (Sepúlveda, F., 2003). Así, superaríamos problemas como este:

Pasó que a los profesores de lengua nos enseñaron esa gramática estricta. Pero nadie [ni en ninguna facultad universitaria] nos dijo que lo esencial de nuestra tarea, cuando estuviéramos en una clase con los alumnos, sería la de enseñarles a hablar, a escuchar, a leer y a escribir. Y que la gramática que enseñáramos debería ser la que ayudara a conseguirlo, es decir, la normativa, la que fuera auxiliar de la comunicación. Y acabamos enseñando la misma gramática que nos enseñaron a nosotros y, a veces, del mismo modo (Ibídem: 474).

Podemos hacer extensiva a la enseñanza de la lengua la afirmación de Canale y Swain (1996: 78-89), producto de un estudio sobre la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza de segundas lenguas. Ambos consideran que «un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas». Explican, además, que las necesidades pueden definirse en tres ámbitos de la competencia comunicativa: el gramatical, el sociolingüístico y el estratégico:

Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias) (Ibídem).

No se trata, por tanto, de excluir el análisis de las formas y estructuras y del lenguaje, si no de considerarlas, según el papel que desempeñan en la organización del uso donde el hablante es capaz de poner a prueba su capacidad estratégica para salvar la comunicación. Al respecto, González Nieto (1994: 34) afirma:

Como de verdad se comprende lo que es un artículo, un pronombre o la función constituyente o satélite de un adverbio es, precisamente, en los textos. Dicho de otra forma, lo que se propone es un itinerario didáctico que va y viene del sentido al significado y del significado a las formas, para conseguir la finalidad de enseñar a interpretar y a producir los textos en diferentes ámbitos del discurso y situaciones comunicativas.

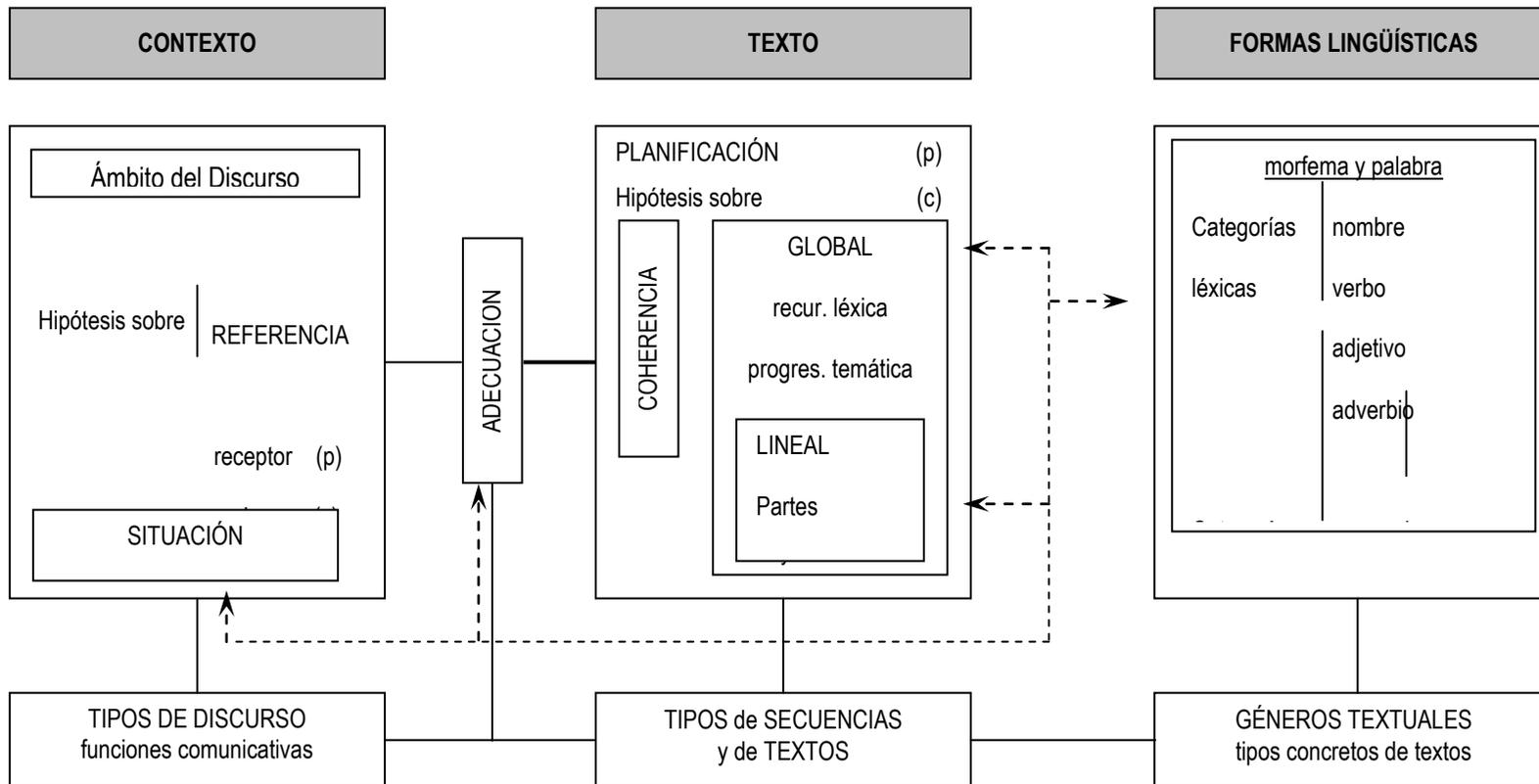
En esta cita el autor explica cómo interactúan tres tipos de factores teniendo en cuenta una concepción comunicativa de la didáctica de la lengua: 1) contexto, 2) texto y 3) formas lingüísticas. El punto de partida es el contexto, ya que la actividad comunicativa se realiza en un ámbito del discurso, es decir, en un ámbito determinado de la actividad social (familiar, administrativo, escolar, etc.), primer condicionante de una producción lingüística concreta. También lo condicionan los mundos de referencia, la intención del emisor y sus hipótesis o expectativas sobre el receptor en la producción, o las del receptor sobre el emisor en la comprensión, así como la competencia textual de ambos y los datos de la situación específica en que se produce o comprende el texto. Todos estos elementos mediatizan la evaluación de la función comunicativa del texto (informar, persuadir, narrar, etc.) y el tipo de discurso (práctico, académico, literario, etc.)³.

Todos los aspectos contextuales condicionan la adecuación de un determinado texto a su contexto y actúan sobre su planificación en todos los niveles (estructura general, selección sintáctica, léxica, etc.), puesto que cada actividad comunicativa es diferente (no es lo mismo narrar un hecho por medio de una noticia televisiva que contárselo a un amigo por mail, por teléfono o personalmente). Por otro lado, la elaboración o la comprensión del texto supone una serie de operaciones para dotarlo de coherencia, cuyos medios son las formas lingüísticas

³ Tipos de texto en relación con el ámbito de uso.

que actúan tanto sobre las relaciones entre texto, emisor y situación como sobre la coherencia global y lineal del texto (Ibídem):

p: producción, c: comprensión



CONTEXTO, TEXTO Y FORMAS LINGÜÍSTICAS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

GONZÁLEZ NIETO, LUIS (1994). "Enseñar lengua en la educación secundaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 1, julio 1994, Barcelona: Graó, 35.

El enfoque comunicativo se concibe, pues, como un enfoque funcional: importa la lengua pero desde el punto de vista de la actividad lingüística, que en palabras de Hymes (1973) vendría a ser la lengua como medio realmente poseído y utilizado, la lengua en uso. Esta visión obliga, por tanto, a considerar en la enseñanza las variedades –funcionales y sociales– de la lengua para poder desarrollar la competencia comunicativa, es decir, a tomar en cuenta las variadas «posibilidades funcionales que ofrece la interacción social» (González N., 2001: 53).

Para dar un alcance general acerca de las características del modelo funcional o comunicativo es pertinente considerar sus diferencias en relación con el modelo formal. Simon Dik (1978) las resume así⁴:

	<u>PARADIGMA FORMAL</u>	<u>PARADIGMA FUNCIONAL</u>
a) Cómo definir una lengua:	Una lengua es un conjunto de oraciones.	Una lengua es un instrumento de interacción social.
b) Función primaria de una lengua:	La función primaria de una lengua es la expresión del pensamiento.	La función primaria de una lengua es la comunicación.
c) Correlato psicológico:	El correlato psicológico de una lengua es la competencia: capacidad de producir, interpretar y juzgar oraciones.	El correlato psicológico de una lengua es la competencia comunicativa: habilidad para mantener la interacción social por medio del lenguaje.
d) El sistema y su utilización:	El estudio de la competencia tiene prioridad lógica y metodológica sobre el de la actuación.	El estudio del sistema de la lengua debe tener lugar desde el mismo comienzo, dentro del marco del uso lingüístico.
e) Lenguaje y localización:	Las oraciones de una lengua se deben describir independientemente de la localización (contexto o situación en que se utiliza).	Las descripciones de las expresiones lingüísticas deben proporcionar puntos de contacto para la descripción de su funcionamiento en localizaciones dadas.
f) Adquisición del lenguaje:	El niño construye una gramática de la lengua haciendo uso de sus cualidades	El niño descubre el sistema que yace bajo la lengua y su uso, apoyándose en una entrada muy estructurada de datos

⁴ Recogido en González Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid: Cátedra, 177-178.

	innatas sobre la base de una entrada de datos lingüísticos bastante restringida y sistemática.	lingüísticos presentados en localizaciones naturales.
g) Universales lingüísticos:	Los universales lingüísticos se consideran propiedades innatas del organismo humano.	Los universales lingüísticos se explicarán en términos de las relaciones inherentes a 1) metas de la comunicación, 2) constitución biológica y psicológica de los usuarios del lenguaje, 3) localizaciones en las que se utiliza la lengua.
h) Relación entre sintaxis, semántica y pragmática:	La sintaxis es autónoma respecto a la semántica; la sintaxis y la semántica son autónomas con respecto a la pragmática; la jerarquía de prioridades va de la sintaxis a la pragmática pasando por la semántica.	La pragmática es el marco dentro del cual debe estudiarse la semántica y la sintaxis: la semántica está subordinada a la pragmática y la sintaxis a la semántica.

En consecuencia, frente a otros enfoques para la enseñanza de la lengua, como los formales identificados con el estructuralismo o con el generativismo, la perspectiva funcional del enfoque comunicativo perfila la actividad docente como una labor globalizadora, ya que integra todos los aspectos lingüísticos y extralingüísticos que determinan el éxito de la interacción comunicativa. Es esta la razón por la que especialistas en el campo de la didáctica de la lengua (Portolés, Tusón, Cassany, Lomas, Osoro, etc.) consideran el enfoque comunicativo como el más adecuado para la enseñanza.

Una clase desarrollada según este enfoque tendría los siguientes rasgos generales (Cassany, 1994: 86-87):

- Se motiva a los alumnos poniéndolos en situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- Los alumnos participan mediante el intercambio de experiencias comunicativas o de algún tipo de información que les pueda servir para reflexionar sobre el uso de su lengua.
- Los ejercicios de clase no pierden de vista el uso del texto como unidad de comunicación.

- Los textos (tanto para trabajar la producción como la comprensión) están contextualizados, es decir, pertenecen al ámbito social auténtico donde se desenvuelven los alumnos.
- Se promueve el trabajo en grupos o en parejas con la finalidad de propiciar situaciones de comunicación en el aula.
- Los ejercicios de clase se ordenan en cuatro habilidades comunicativas que envuelven todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: hablar, escribir, leer, escuchar.
- La evaluación no descuida la metacognición con la finalidad de alcanzar la reflexión sobre el uso de la lengua y el desarrollo de la competencia estratégica.

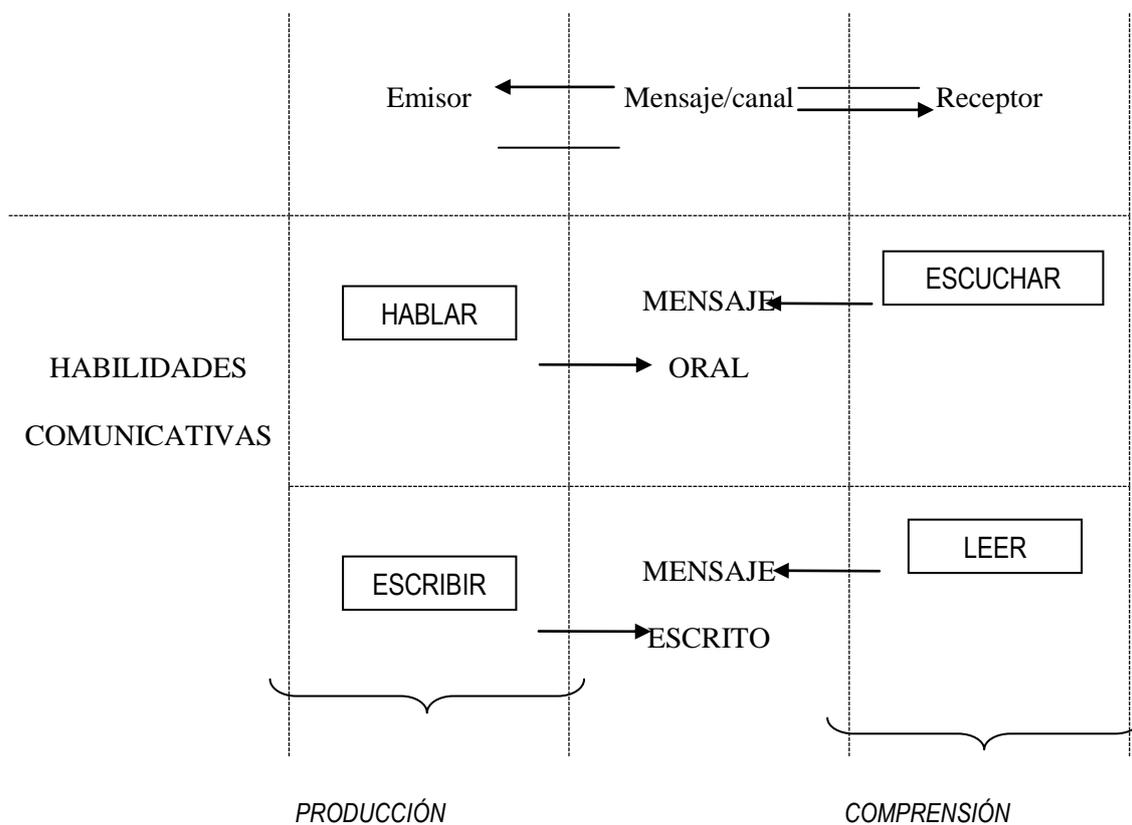
2.3.1.1. Las habilidades comunicativas

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo (Ibídem: 88).

A partir de esta cita se entiende que la comunicación es básicamente el proceso de intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor por dos tipos distintos de canal: el oral y el escrito, lo que determina, a su vez, en los participantes dos tipos de papeles: el productivo o expresivo y el receptivo o comprensivo.

Distinguimos comúnmente, y en general, dos tipos de comunicación según el canal: la comunicación oral y la comunicación escrita, cada una con características distintivas y en las cuales los participantes (emisor y receptor) asumen un papel: si el canal es oral y un emisor me habla, mi papel es escucharlo; si quiero comunicarme por medio de un texto escrito,

entonces escribo para que mi receptor lea el contenido de mi comunicación. Así pues, el orden globalizador de todo hecho comunicativo es este: hablar, escuchar, leer y escribir; por tanto, en el ámbito escrito de comprensión la habilidad comunicativa es leer; en el escrito de producción, escribir; en el oral de comprensión, escuchar, mientras que en el oral de producción es hablar, como se representa en el siguiente esquema:



Refiriéndonos al desarrollo de la competencia comunicativa en relación con los tipos de texto, habíamos afirmado que lo que se busca en realidad es que los alumnos sean capaces de producir y comprender diferentes tipos de texto. Por tanto, la intervención didáctica del profesor de lengua ha de estar centrada en el desarrollo de estas habilidades, su actividad pedagógica se debe volcar sobre situaciones planificadas estratégicamente en los ámbitos oral y escrito, pero –siguiendo el consejo de González Nieto (2001: 149-150)– habrá que tomar como punto de partida la competencia comunicativa real de los alumnos:

Parece lógico que tal secuencia o itinerario [de programación de la enseñanza] debe partir de la competencia comunicativa real de los alumnos y llegar a aquellos ámbitos y contextos que requiere la sociedad de una persona adulta. Por ello es muy importante evaluar, por una parte, las competencias de partida de los alumnos y delimitar, por otra, las que requiere la sociedad de una persona adulta. En cuanto a lo primero, no podemos decir que nuestros alumnos no saben hablar o expresarse en general; esto no significa casi nada. Debemos ser capaces de evaluar los datos que nos proporcionan sus actuaciones y ser conscientes de que no poseen capacidades – repertorios verbales y funcionales– en determinados ámbitos pero sí en otros; o de que las poseen de forma incompleta –tienen, por ejemplo, cierta soltura estilística coloquial, pero no saben cambiar de registro ni planificar su discurso de forma adecuada.

De acuerdo con esta afirmación, González continúa explicando que la enseñanza de la lengua debe suponer, ante todo, «definir con claridad la diversidad de situaciones de lo oral y de lo escrito, los objetivos que se deben alcanzar en cada una de ellas y el peso que cada una debe tener en la actividad docente» (Ibídem: 151). Plantear, por tanto, en la enseñanza el desarrollo de habilidades de producción y comprensión requiere, desde el principio, centrarnos en las distinciones entre la comunicación oral y la escrita, descuidarnos de ellas no sería más que poner escollos en el aprendizaje de los alumnos, puesto que estaríamos dejando de lado cuestiones primigenias del proceso de comunicación:

El lector puede escoger cuándo desea leer el texto y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capítulo después, repasando más de una vez algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en que se pronuncia, ni tampoco puede escucharlo más deprisa o más despacio, ni volver a escucharlo (a no ser que lo haya grabado), ni darle un vistazo

general –o, mejor dicho: ¡un *oidazo!*–. Además, los autores conocen estas características de ambos canales y construyen textos preparados para ser percibidos de una u otra forma. Quien escribe para ser leído es conciso y estructurado: escribe las cosas una sola vez y en el momento oportuno, las explica de forma minuciosa y precisa, utiliza un lenguaje especializado, etc. Quien prepara textos para ser escuchados, o quien improvisa, es redundante y repite las cosas más de una vez, comenta solamente los aspectos más generales, utiliza un vocabulario más básico, introduce digresiones, hace paréntesis, etc. No evita aclaraciones ni repeticiones, porque sabe que el receptor no puede *repasar* el texto (Cassany, 1994: 92).

Las diferencias entre lo oral y lo escrito van a determinar la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje distintas o, más bien, adecuadas a los procesos de emisión y recepción, puesto que hay distinciones también entre las habilidades relacionadas con estos dos ámbitos de la comunicación. El cuadro que presentamos a continuación resume, según Cassany (*Ibidem*: 93), las diferencias básicas entre las habilidades receptoras y las productivas:

HABILIDADES RECEPTIVAS	HABILIDADES PRODUCTIVAS
1. Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse.	1. Dominio limitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.
2. El usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende.	2. El usuario controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas.
3. Se aprenden y desarrollan antes.	3. Dependen de las receptoras en lo que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.

4. Las microhabilidades⁵ de la comprensión oral y escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas.

4. Las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia, etc.

2.3.2. El modelo educativo del Diseño Curricular Nacional 2008

Como respuesta a la interrogante ¿qué hay que enseñar?, en el ámbito educativo se habla de unos saberes fundamentales que el ser humano debe aprender en la escuela: las denominadas competencias básicas. Se habla, entonces, de lo que Coll (2006) denomina lo básico imprescindible en la enseñanza básica.

Para este autor, lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que de no haberse llevado a cabo su adquisición en la escuela condicionan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado y comprometen su proyecto de vida. Dado que el aprendizaje en la etapa escolar es básico para el desenvolvimiento de un ciudadano, en el modelo actual de la EBR se formulan en términos competenciales.

En las competencias planteadas en las distintas áreas curriculares se ordenan los contenidos de las dimensiones que se pretenden desarrollar en los alumnos a lo largo de toda la etapa escolar. Los logros son consecuentes y, por tanto, continuos en el desarrollo del curso de proceso escolar. Su orientación se rige por las características de un aprendizaje por competencias:

⁵ Las microhabilidades comunicativas son habilidades más específicas y de orden inferior que las cuatro grandes habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) o macrohabilidades comunicativas. Por ejemplo, “dentro de la habilidad de leer podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles literales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida, estas tres microhabilidades forman parte de la macrohabilidad de la comprensión lectora” (Cassany, 1994: 88).

Las competencias básicas son imprescindibles desde una perspectiva integradora y orientada a la aplicación de los saberes adquiridos. Nuestros alumnos tienen que aprender a integrar aprendizajes, plantearse problemas y planificar la forma de alcanzar una solución, establecer relaciones entre contenidos de distinto tipo y utilizarlos en distintos contextos (Sag, P., 2010).

En la caracterización de las competencias básicas, el proyecto europeo Eurydice (2002) establece tres premisas fundamentales que las determinan como tal: 1) una competencia básica es necesaria y beneficiosa para cualquier persona y el conjunto de la sociedad, 2) una competencia básica permite la integración adecuada de una persona en la sociedad, manteniendo a la vez su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprescindibles y 3) una competencia básica permita actualizar los conocimientos y destrezas a lo largo de la vida de las personas (Ibídem).

En el panorama del ámbito educativo, los objetivos planteados en las políticas curriculares, deben alcanzarse mediante un enfoque de formación por competencias. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje tenderá a desarrollar competencias de manera integrada, así, como bien señalan Pellejero y Zufiaurre (2011: 184), «cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias en varias áreas o materias».

Es importante enfatizar, de acuerdo con estos autores, que las competencias se desarrollan. Se habla, por tanto del desarrollo de las competencias, pero no de la enseñanza de las competencias. De modo que, Zabala y Arnau (2007) aciertan en afirmar que en una educación competencial es determinante el trabajo del docente, puesto que una formación por

competencias implica la búsqueda de estrategias de enseñanza que acierten en el objetivo de preparar al alumno para dar una respuesta satisfactoria a situaciones reales donde tengan que ser aplicadas. Se trata de brindarle los esquemas de actuación, así como su práctica y realización en distintos contextos generalizables.

Cabe destacar que en el contexto de la sociedad actual la educación responde con un enfoque que pretende formar para la vida, cuyo eje referencial lo constituyen los aprendizajes mínimos denominados en este enfoque competencias básicas (McLauchlam, 1994). Según los contextos y de acuerdo a determinados ámbitos de alcance, se han establecido competencias para la etapa escolar. Entre estas la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar importante, puesto que nos desenvolvemos en una sociedad marcada por la incidencia de la información y las comunicaciones. Por tanto, son las habilidades comunicativas las que propician toda una red de sinapsis con las demás competencias en distintos ámbitos del saber. Es a su análisis en el DCN a la que nos dedicaremos líneas más abajo.

El Diseño Curricular Nacional, como bien lo afirma Coll (1991: 132), constituye el proyecto que encamina la práctica pedagógica en relación con intenciones educativas claras:

(...) es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo.

La vigencia de un diseño curricular nacional responde a lo señalado en el artículo nº 28044 de la Ley General de Educación. Según esta base legal, existe la necesidad de que un

documento básico sea común a toda la educación básica peruana para articular los niveles educativos en sus distintas modalidades:

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad. *Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares,* según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa (2008: 9).

Tiene como fin garantizar la calidad educativa bajo un enfoque de integración cultural, lo que supone no solo integrar diversos modos de expresión sociocultural sino también lingüística. El camino educativo lo definen las competencias que se deben alcanzar en Inicial, Primaria y Secundaria en las diferentes áreas de conocimiento: histórico, geográfico, social, lingüístico, matemático, artístico, físico, religioso y de las ciencias naturales. El resultado de este proceso educativo es un estudiante crítico, creativo, responsable y solidario, perfil del alumno egresado de educación Secundaria.

El diseño curricular en vigencia a la fecha es el del año 2008. En su presentación destacan tres dimensiones pedagógicas, la social, la cognitiva y la práctica:

Hoy el Perú reclama un Diseño Curricular Nacional (DCN) inclusivo, significativo, que responda a la diversidad socio cultural y a las exigencias del siglo XXI. Que plantee con claridad y criterios de secuencialidad y articulación el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes a lo largo de su desarrollo hasta concluir su Educación Básica Regular y que responda al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN): “La educación que queremos para el Perú”, aprobado mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007, por el Presidente de la República (Ibídem).

Así pues, por su carácter social plantea una educación inclusiva al pretender ser una respuesta integradora de la diversidad sociocultural al proceso educativo a nivel nacional, es, además, un diseño de carácter significativo en la medida en que responde a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

Desde el punto de vista cognitivo o psicológico, su ordenamiento descansa sobre el planteamiento de competencias básicas. Es un modelo que pretende desarrollarlas a lo largo de todo el proceso educativo en un orden articulado consecutivamente. En este sentido, los objetivos pedagógicos de la práctica educativa deben relacionarse con los logros planteados al 2021, como una respuesta al Proyecto Educativo Nacional (PEN) vigente.

Con todo lo dicho, y considerando su dimensión en la práctica educativa, se entiende que el DCN es una herramienta de ordenamiento de la Educación Básica Regular peruana (EBR), un primer nivel de concreción de las intenciones educativas, sobre todo, en el sentido en que responde a los fines de la Educación, en relación con determinados principios humanos y psicopedagógicos.

2.3.2.1. Conceptos básicos para entender los lineamientos curriculares de la Educación Básica Regular (EBR, Perú)

Antes de analizar los contenidos curriculares, nos interesa definir la terminología utilizada en el DCN con la finalidad de clarificar las referencias conceptuales recogidas en este documento.

a) Los fines

Desde el punto de vista político, se habla tanto de fines como de objetivos en todos los ámbitos de desarrollo nacional. El Estado determina el fin (o fines) de la educación en su ámbito territorial:

- a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.
- b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

(Ley General de Educación, Art.9. Recogido en el DCN, 2008)

En términos generales, los fines de la Educación en el Perú responden a la concepción de ‘Objeto o motivo con que se ejecuta algo’ (DRAE, 2001). En este sentido, los fines estatales

responden al para qué del proceso educativo, centrados –como es evidente– en la persona y la sociedad.

En niveles de concreción con los parámetros de la gestión educativa del Estado, constituyen la meta y el sentido más general bajo los cuales se desarrolla la educación en el Perú. Es así que responden muy claramente a la concepción de los fines educativos que encaminan un proceso de escolarización enmarcado en un contexto particular. Esta visión nos la aclaran Schaub y Zenke (2001: 81) en la definición sobre fines educativos que recogen en su diccionario de pedagogía:

[Los fines educativos son] Enunciados normativos (que sirven como pauta) acerca del resultado del proceso educativo en tanto que estado deseable y alcanzable para una personalidad en desarrollo. La educación se entiende aquí como acción dirigida por criterios, en la que el modo de la actividad educativa se orienta por los fines educativos.

Los fines educativos están por lo general condicionados histórica, cultural y socialmente y se corresponden con las expectativas y actitudes de los educadores (padres, pedagogos, grupos sociales).

b) Los objetivos

Del mismo modo, la Ley General de Educación también establece cuáles son los objetivos de la Educación en el Perú:

- a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar

actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.

c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

(Ley General de Educación, Art. 31, recogidos en el DCN: 2008)

La determinación de objetivos educativos constituye «una decisión fundamental de cualquier política cultural o educativa de un país, y de forma más específica de cualquier elaboración del currículum [...]». Por lo que, los objetivos se establecen en la Ley General de Educación con la finalidad de alcanzar los fines planteados. En su formulación explícita se pretende que los sujetos de la educación alcancen determinadas habilidades cognitivas, actitudes y destrezas en relación con una valoración sociocultural de los conocimientos en un proceso de formación que responda a la realidad.

c) Los propósitos

En relación con los fines, y consecuentemente con los objetivos expresados, en la política educativa del Perú, se han planteado once propósitos de la Educación Básica Regular al 2021. Estos propósitos «traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la Educación Básica Regular y que todo estudiante debe lograr» (DCN, 2008: 20).

Los propósitos establecidos son⁶:

1. Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú.
2. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
3. Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica.
4. Conocimiento del inglés como lengua internacional.
5. Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.
6. Conocimiento y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico.
7. Comprensión del medio natural y su diversidad, así como desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgos y el uso racional de los recursos naturales, en el marco de una moderna ciudadanía.
8. Desarrollo de la capacidad productiva, innovadora y emprendedora, como parte de la construcción del proyecto de vida de todo ciudadano.
9. Desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental.
10. Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias.
11. Dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

d) Los logros educativos de los estudiantes de secundaria

Los logros educativos, según los lineamientos curriculares vigentes, expresan las características que se espera que alcancen los estudiantes en cada uno de los niveles de la Educación Básica Curricular: «Las características que se espera tengan los estudiantes al

⁶ Conservaremos el orden y la enumeración con la que aparecen en el Diseño Curricular Nacional para evitar cambiar el probable orden de importancia con que han sido ordenados.

concluir la Educación Básica se expresan en un conjunto de logros educativos. El Plan de Estudios organiza las diferentes áreas curriculares para desarrollar integralmente dichos logros» (Ibídem, 31). De esta manera, los logros en el Diseño Curricular Nacional consideran lo que se desea alcanzar y potenciar en la acción educativa con el fin de lograr el desarrollo integral de los educandos desde las distintas áreas del saber.

Los logros traducen –en relación con los fines de la educación peruana– el perfil del estudiante al término de cada uno de las etapas: Inicial, Primaria y Secundaria, en directa relación con los fines de la educación peruana:

Necesitamos una educación que prepare a los estudiantes para actuar en concordancia con los fines de la educación peruana: el desarrollo personal, la identidad, la ciudadanía, los cambios en la sociedad del conocimiento y el mundo del trabajo. Así mismo, una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz.

Ello implica desarrollar un conjunto de competencias a lo largo de la Educación Básica Regular. Éstas se manifiestan en una serie de características según la diversidad humana, social y cultural de los estudiantes.

Las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica se expresan en un conjunto de logros educativos. El plan de estudios organiza las diferentes áreas curriculares para desarrollar integralmente dichos logros (Ibídem, 31).

Como bien lo expresa la cita, el desarrollo de las competencias establecidas a lo largo de la Educación Básica Regular se manifiesta en las características de los alumnos⁷ y en los logros

⁷ Al finalizar la Educación Básica Regular se espera que los estudiantes, respetando la diversidad humana demuestren las siguientes características: ético y moral, democrático, crítico y reflexivo, creativo e innovador, sensible y solidario, trascendente, comunicativo, empático y tolerante, organizado, proactivo, autónomo, flexible, resolutivo, investigador e informado, cooperativo, emprendedor. La característica de comunicativo

educativos determinados. En los párrafos siguientes enumeramos los logros de la educación secundaria (Ibídem: 37) –que es la etapa escolar de nuestro interés–. Para centrarnos en lo relacionado con el dominio de la lengua, hay que fijarnos en que el perfil del estudiante egresado de la secundaria tiene como uno de sus componentes esenciales la competencia comunicativa:

- Se reconoce como persona en pleno proceso de cambios biológicos y psicológicos y afianza su identidad y autoestima afirmando sus intereses y aspiraciones de orden personal, familiar, social y cultural actuando coherentemente a partir de una sólida escala de valores.
- Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos.
- Pone en práctica un estilo de vida democrático, en pleno ejercicio de sus deberes y derechos, desarrollando actitudes de tolerancia, empatía y respeto a las diferencias, rechazando todo tipo de discriminación y aportando en la construcción de un país unido, a partir de la diversidad.
- Demuestra seguridad, dominio personal y confianza en la toma de decisiones para resolver situaciones cotidianas y de conflicto, anteponiendo el diálogo y la concertación actuando con decisión y autonomía sobre su futuro y de los demás.
- Valora el trabajo individual y en equipo como parte de su desarrollo personal y social; demuestra actitud emprendedora para el mundo laboral, aplicando sus capacidades y

responde a “Expresa con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente, comprende mensajes e ideas diversas, es dialogante y capaz de escuchar a otros. Interpreta diversos lenguajes simbólicos” (DCN, 2008: 33-34).

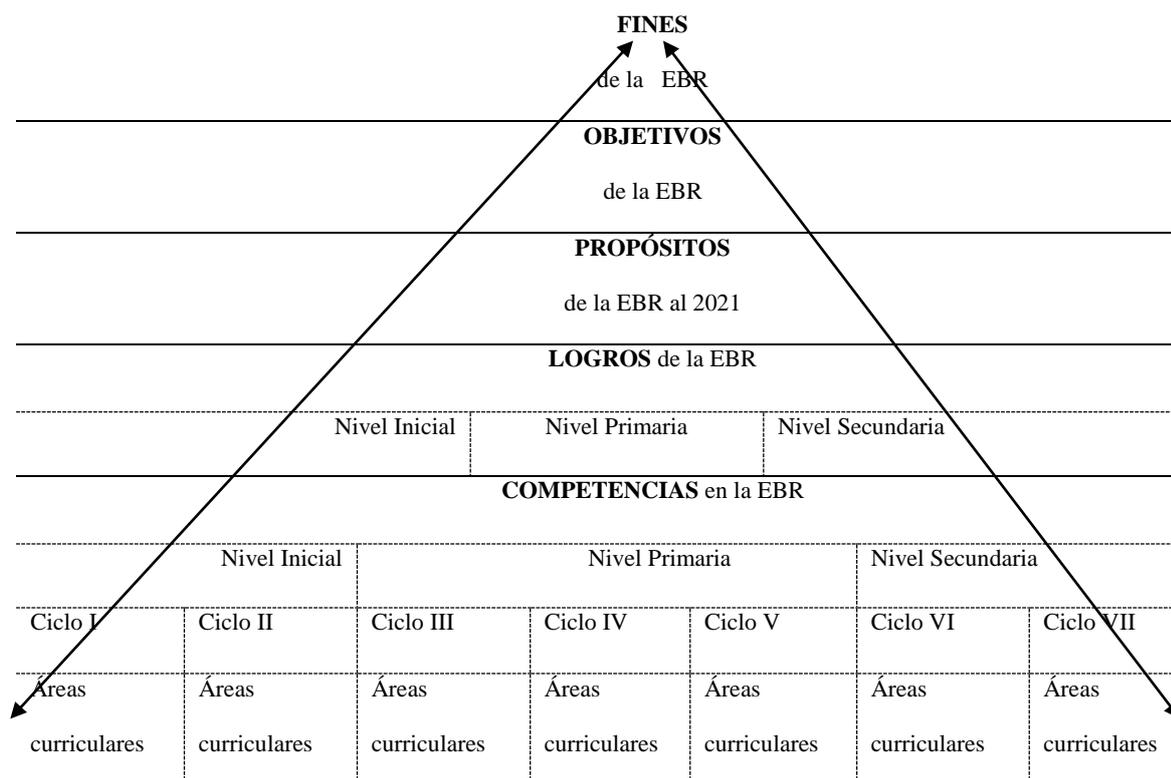
conocimientos en la formulación y ejecución de proyectos productivos. Se interesa por los avances de la ciencia y la tecnología.

- Comprende y desarrolla su corporeidad y motricidad valorando y practicando un estilo de vida saludable y es responsable de su propia integridad, se interesa por el cuidado del medio ambiente.
- Demuestra sus potencialidades, enfatizando su capacidad creativa y crítica, para el cuidado de su entorno natural y social, construyendo su Proyecto de Vida y País.
- Aprende a aprender reflexionando y analizando sus procesos cognitivos, socioafectivos y metacognitivos, construyendo conocimientos, innovando e investigando de forma permanente.

e) Las competencias

Ahora bien, los logros se formulan en relación con las competencias para expresar lo que se espera que los educandos alcancen como metas de su desarrollo (Lozano y Ramírez, 2005). Un alumno competente en un determinado ámbito del conocimiento, no solo sabe o sabe hacer, si no que domina una competencia en un “saber hacer sabiendo” soportado en múltiples conocimientos que van adquiriendo en el transcurso de la vida. Es así que el individuo demuestra su competencia en la acción y no en la repetición de un saber determinado. De modo que, «las competencias se manifiestan en los desempeños que tiene el estudiante en situaciones específicas, los cuales permiten reconocer, además, diversos grados de desempeño o logros, expresados por medio de indicadores» (Ibídem: 120). En palabras sencillas, una competencia es el dominio funcional de un conjunto de conocimientos como resultado de una interacción con el medio.

La distinción terminológica entre fines, objetivos, logros, propósitos y competencias puede quedar esquematizada en una pirámide de concreción como la siguiente:



2.3.2.2. Las características del Diseño Curricular Nacional

De acuerdo con César Coll (1991), el diseño curricular constituye una guía de acción para los profesores, cuya utilidad se dará en la medida en que tenga en cuenta las condiciones en que va a llevarse a cabo. Esta concepción orientadora garantiza las tres características del DCN peruano en vigencia: diversificable, abierto y flexible.

Su diversificación obedece a la descentralización de la práctica educativa. Cada institución educativa, de acuerdo con lineamientos regionales y locales, elabora su propuesta curricular adecuada a las «características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico-productivas y culturales donde se aplica» (DCN, 2008: 16). Así, la escuela es la instancia principal que procurará siempre diseñar –de manera participativa y en su comunidad educativa– una propuesta curricular diversificada cuyo valor es oficial.

Como una respuesta a la diversidad, es flexible: «Permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea» (Ibídem).

Asimismo, el diseño curricular es fundamentalmente abierto. Según se explica en el DCN (Ibídem: 16), «está concebido para la incorporación de competencias: capacidades, conocimientos y actitudes que lo hagan pertinente a la realidad, respetando la diversidad». En este sentido, se entiende como «un proyecto abierto a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y desarrollo. Su estructura debe ser suficientemente flexible para integrar, e incluso potenciar, estas aportaciones en un proceso de enriquecimiento progresivo» (Coll, 1991: 132). Su finalidad debe ser ante todo servir de base a la programación, no debe concebirse como una propuesta sino como un elemento facilitador y orientador de la práctica educativa.

2.3.2.3. Los principios del Diseño Curricular Nacional

Las características del diseño curricular lo perfilan sobre la base de fundamentos o principios que «explicitan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender» (DCN, 2008: 16). En relación con ellos, orienta la práctica docente desde una perspectiva constructivista, puesto que se orienta hacia la promoción de aprendizajes significativos que, en su concepción, los entiende como «aprendizajes útiles, vinculados a las particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes; respondiendo a su contexto de vida y las prioridades del país, la región y la localidad» (Ibídem).

Llevar a un fin último la intervención pedagógica supondrá, por tanto, desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender, es decir, de ser capaz de «realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias» (Coll, 1991: 133).

Los fundamentos del DCN responden a los principios que constituyen los cimientos sobre los que se ha elaborado el documento para dar el perfil a la educación básica regular actual. Son dos tipos: 1) principios de la educación y 2) principios psicopedagógicos, los que definen el modelo curricular.

Se centra en los principios de la educación: «para responder a los retos del presente, la educación debe priorizar el reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo» (Ley General de Educación, Art.8, recogida en el DCN, 2008). El enfoque pedagógico se sustenta en principios psicopedagógicos: «En la Educación Básica Regular, las decisiones sobre currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje; las cuales sustentan el enfoque pedagógico» (DCN, 2008).

En relación con los principios educativos, son ocho pilares curriculares: calidad, equidad, interculturalidad, democracia, ética, inclusión, conciencia ambiental y creatividad e innovación. La descripción de cada uno de ellos las citamos a continuación (Ibídem: 17):

La calidad, que asegure la eficiencia en los procesos y eficacia en los logros y las mejores condiciones de una educación para la identidad, la ciudadanía, el trabajo; en un marco de formación permanente.

La equidad, que posibilite una buena educación para todos los peruanos sin exclusión de ningún tipo y que dé prioridad a los que menos oportunidades tienen.

La interculturalidad, que contribuya al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística; al diálogo e intercambio entre las distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas.

La democracia, que permita educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la identidad y la conciencia ciudadana, así como la participación.

La ética, que fortalezca los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública.

La inclusión, que incorpore a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables.

La conciencia ambiental, que motive el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el futuro de la vida.

La creatividad y la innovación, que promuevan la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

El enfoque pedagógico en el que se sustenta el proyecto curricular (Ibídem) recoge los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje. Así, los principios que explicita son: 1) principio de construcción de los propios aprendizajes, 2) principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes, 3) principio de significatividad de los aprendizajes, 4) principio de organización de los aprendizajes, 5) principio de integralidad de los aprendizajes, 6) principio de evaluación de los aprendizajes.

A continuación, recogemos una visión esencial de los principios psicopedagógicos que sustentan el Diseño Curricular Nacional.

a) Principio de construcción de los propios aprendizajes: el aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los estudiantes, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto socio cultural, geográfico, lingüístico y económico-productivo (DCN, 2008: 18).

El aprendizaje se concibe como un proceso, no es resultado de la enseñanza sino más bien un conjunto de acciones sucesivas encaminadas hacia la asimilación del saber, de allí que sea un proceso de construcción activo, interno e individual así como favorecido por la interacción social. La experiencia de una educación intencionada debe conducir al alumno a la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, la programación de aula no debe prescindir de los saberes previos de los alumnos, puesto que solo se avanza en el aprendizaje a partir de unas bases de conocimiento.

b) Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes: la interacción entre el estudiante y sus docentes, sus pares y su entorno, se produce, sobre todo, a través del lenguaje; recogiendo los saberes de los demás y aportando ideas y conocimientos propios que le permiten ser consciente de qué y cómo está aprendiendo y, a su vez, desarrollar estrategias para seguir en un continuo aprendizaje. Este intercambio lo lleva a reorganizar las ideas y le facilita su desarrollo. Por ello, se han de propiciar interacciones ricas, motivadoras y saludables en las aulas; así como situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de los saberes, proponer actividades variadas y graduadas, orientar y conducir las prácticas, promover la

reflexión y ayudar a que los estudiantes elaboren sus propias conclusiones, de modo que sean capaces de aprender a aprender y aprender a vivir juntos (Ibídem).

Se entiende, entonces, que el alumno aprende mediante la comunicación misma y el contacto social. Se enriquece, por tanto, en contacto con los demás: con sus iguales aprenderá a comunicarse y con sus profesores, además de esto, adquirirá modelos cognitivos, de estrategias y actitudes que ordenen sus saberes. Por este principio, en el aula de lengua se debe propiciar estratégicamente situaciones de intercambio comunicativo que promuevan el desarrollo de habilidades de comprensión y producción.

c) Principio de significatividad de los aprendizajes: el aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, la diversidad en la cual está inmerso el estudiante. Los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura. Si el docente logra hacer que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para desarrollar nuevos aprendizajes y promover la reflexión sobre la construcción de los mismos. Se deben ofrecer experiencias que permitan aprender en forma profunda y amplia, para ello es necesario dedicar tiempo a lo importante y enseñar haciendo uso de diversas metodologías; mientras más sentidos puestos en acción, mayores conexiones que se pueden establecer entre el aprendizaje anterior y el nuevo (Ibídem).

Considerar la significatividad del aprendizaje supone evaluar la pertinencia de los contenidos para el alumno: qué base de conocimientos y destrezas lingüísticas y textuales tienen mis alumnos y de qué manera puedo mediatizar la asociación contenidos–entorno sociocultural. No tiene sentido –como bien lo afirmó García León (1995)– que los alumnos se mecanicen en el saber, pues de lo que trata es de que aprendan con sentido,

que conozcan el porqué de su aprendizaje de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje favorezca la motivación y la reflexión sobre el mismo.

d) Principio de organización de los aprendizajes: las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones con otros conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciarlas. Los aprendizajes se dan en los procesos pedagógicos, entendidos como las interacciones en las sesiones de enseñanza y aprendizaje; en estos procesos hay que considerar que tanto el docente como los estudiantes portan en sí la influencia y los condicionamientos de su salud, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico, ambiental y mediático; estos aspectos intervienen en el proceso e inciden en los resultados de aprendizaje, por ello la importancia de considerarlos en la organización de los aprendizajes (Ibídem).

Se trata, esencialmente, de favorecer la integración de los aprendizajes mediante su organización y de procurar su aplicación en la vida cotidiana. Se debe buscar en todo momento favorecer la formación de estructuras de conocimiento (relacionar contenidos en secuencias temáticas), puesto que los ámbitos del saber no son parcelas inconexas ni, mucho menos, ajenos a la realidad en que se desenvuelven los alumnos.

e) Principio de integralidad de los aprendizajes: los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo con las características individuales de cada persona. Por ello, se debe propiciar la consolidación de las capacidades adquiridas por los estudiantes en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo. En este contexto, es imprescindible también el respeto de los

ritmos individuales, estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales de los estudiantes, según sea el caso (Ibídem).

En el área de Comunicación es viable el acercamiento de los alumnos a las distintas áreas de conocimiento. Las lecturas y los temas de los que los alumnos puedan expresar sus ideas son el medio para lograrlo, por lo que a la vez que desarrollamos las habilidades de comprensión y producción textual es posible acercarlos a variados ámbitos del saber.

f) Principio de evaluación de los aprendizajes: la metacognición y la evaluación en sus diferentes formas; sea por el docente, el estudiante u otro agente educativo; son necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes requieren actividades pedagógicas que les permitan reconocer sus avances y dificultades; acercarse al conocimiento de sí mismos; autoevaluarse analizando sus ritmos, características personales, estilos; aceptarse y superarse permanentemente, para seguir aprendiendo de sus aciertos y errores. Aprenden a ser y aprenden a hacer (Ibídem).

La evaluación es la herramienta que nos permite diagnosticar, valorar y promover los aprendizajes, en términos educativos nos reporta las fortalezas y debilidades de los educandos y nos ayuda, por ende, a encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje por la vía más adecuada. Además, no solo se trata de una evaluación de conocimientos teóricos (saber), sino también de actitudes y capacidades.

2.3.2.4. Los niveles y ciclos de la Educación Básica Regular (EBR)

La Educación Básica Regular (EBR) está articulada en tres niveles de educación: 1º Inicial, 2º Primaria y 3º Secundaria. En el progreso de la etapa escolar, los alumnos irán cursando grados de estudios consecutivos que se ordenan en ciclos académicos.

El DCN explica, conforme el artículo 28 de la Ley General de Educación, que el orden del sistema educativo peruano se da sobre el establecimiento de ciclos a lo largo de todo el curso académico escolar. Estas unidades temporales constituyen «procesos educativos que se desarrollan en función de logros de aprendizaje» (Ibídem, 11).

La EBR, pues, se organiza en siete ciclos que empiezan en el nivel Inicial. Cada ciclo comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio que los alumnos tienen que ir superando progresivamente en la escuela. Se han ordenado «considerando las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes» (Ibídem). Así los tenemos:

Nivel INICIAL		Nivel PRIMARIA						Nivel SECUNDARIA				
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III		Ciclo IV		Ciclo V		Ciclo VI		Ciclo VII		
0-2 años	3-5 años	1° grado	2 grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado

2.3.2.5. Las áreas curriculares

La fundamentación de las distintas áreas curriculares de la EBR radica en que «la educación es un proceso que tiene como finalidad la formación integral de la persona» (Ibídem: 38). Es así que la educación peruana atiende la necesidad de los educandos de formarse en las distintas áreas del saber, lo que es atender a las diversas dimensiones del ser humano.

Las áreas curriculares constituyen organizadores de los contenidos a impartirse en el transcurso de la EBR, y, según el diseño curricular vigente, deben desarrollarse considerando las particularidades de los estudiantes derivadas de su entorno sociocultural. Por eso los docentes tienen que considerar su enseñanza en relación con las necesidades, creencias, valores, cultura, lengua, etc., que constituyen la diversidad –y a la vez particularidad– del ser humano, es decir, de sus alumnos que irán aprendiendo a desenvolverse en su medio.

La característica fundamental de las áreas curriculares es su complementariedad: «las áreas se complementan para garantizar una formación integral» (Ibídem). Por lo que, deben reunir otra característica esencial: la articulación desde el inicio hasta el fin de la EBR.

Desarrollar áreas articuladas supone garantizar la coherencia pedagógica en relación con una planificación curricular ordenada con graduación y continuidad. Se trata de ordenar los procesos de enseñanza-aprendizaje en secuencias promotoras de la adquisición de competencias básicas que permitan ir logrando consecutivamente otras cada vez más complejas.

En relación con la actividad del docente de educación secundaria, los profesores deben evitar su ejercicio polarizado en una determinada área, antes bien, su actividad pedagógica debe tener un matiz integrador de capacidades, conocimientos y actitudes en relación con los planteados en otras áreas. De esta manera, encamina el proceso hacia una formación integral, cuyo eje gira en torno a la formación por competencias.

De acuerdo con el DCN, de que lo se trata es de no teorizar la materia, hay que «enfaticar en el desarrollo de competencias para la vida, de modo que los estudiantes logren conseguir su propio proyecto de vida que les permita enfrentar con éxito el presente y el futuro» (Ibídem: 39).

Pensando en el área de Comunicación, por ejemplo, no es solo responsabilidad de los profesores de lengua enseñar a escribir bien, si no que este debe constituir un objetivo integrador de todas las áreas curriculares. De modo que, los profesores de distintas asignaturas, independientemente de los contenidos meramente lingüísticos, tienen que procurar que sus alumnos aprendan a expresar sus ideas por escrito con cierto orden, coherencia, claridad, precisión, corrección y adecuación para conseguir comunicarse con éxito en las distintas situaciones de su vida cotidiana. Esto es poner en práctica la concepción integradora de las áreas curriculares mediada por la competencia básica en comunicación lingüística.

El establecimiento de las áreas curriculares se concreta y ordena en el plan de estudios de la EBR. Según se van alcanzado los mayores grados de educación secundaria, los cursos son más especializados en relación con las más generales con las que se inicia el proceso de escolarización: 1) Comunicación, 2) Matemática, 3) Personal Social y 4) Ciencia y Ambiente:

NIVEL INICIAL	NIVEL PRIMARIA	NIVEL SECUNDARIA
Matemática	Matemática	Matemática
Comunicación	Comunicación	Comunicación
		Inglés
	Arte	Arte
Personal Social	Personal Social	Formación Ciudadana y Cívica
		Historia, Geografía y Economía
		Persona, Familia y Relaciones Humanas
	Educación Física	Educación Física
	Educación Religiosa	Educación Religiosa
Ciencia y Ambiente	Ciencia y Ambiente	Ciencia, Tecnología y Ambiente
		Educación para el Trabajo

2.3.2.6. La competencia comunicativa en el Diseño Curricular Nacional

Al intentar entender el planteamiento de las competencias en el DCN nos encontramos con que cada área curricular desarrolla competencias particulares en relación con los contenidos de la materia. Si bien esta es una relación lógica, en la teoría competencial no es imprescindible una relación directa entre competencias y áreas o materias, dado el carácter integrador de las competencias básicas.

Se habla de competencias desarrolladas en distintas dimensiones, pero en los fundamentos del DCN no se determinan cuáles son las competencias básicas establecidas para la Educación Básica Regular. Por tanto, hay que entender el modelo en sus fundamentos curriculares para formar personas competentes, aunque no en relación con el desarrollo de competencias básicas establecidas en el régimen de la actual política educativa. Es decir, los

docentes no tienen horizontes claros que los orienten en este sentido, aunque sí logros y propósitos hacia los que encaminar la Educación Básica Regular.

Para empezar, hay que añadir un descriptor que exprese con claridad qué se entiende por competencia en comunicación lingüística o competencia comunicativa, que es como se denomina en el currículum nacional. Así, de acuerdo con el fundamento del área, se puede definir de esta manera: uso de la lengua para comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos (DCN, 2008).

Este es el punto de inicio para plantear la formación que se debe brindar a los alumnos en el área de Comunicación en relación con el dominio lingüístico. Hay que entender que un alumno es competente comunicativamente cuando ha alcanzado el logro propuesto en relación con el dominio de la comunicación en sus relaciones sociales:

Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos (Ibídem).

Como los logros están relacionados con los propósitos de la educación peruana, hay que añadir el componente intencional en tres formulaciones o propósitos en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa:

1. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
2. Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica.

3. Conocimiento del inglés como lengua internacional.

Es así que la competencia comunicativa tiene otro elemento que la perfila: el pluricultural y multilingüe, dada la realidad del país. En este sentido, la lengua aparece como elemento indisociable de aspectos socioculturales y, además, como medio fundamental para el acceso a nuevos conocimientos y experiencias socioculturales. De esta manera, la educación plurilingüe es un componente de la dimensión multicultural de la competencia comunicativa: «conocer una lengua permite a las personas saber actuar en diferentes ámbitos de la vida social para participar en las prácticas sociales del grupo, para comprenderlas y para aprender a vivir con los otros» (Pérez & Zayas, 2009: 83).

Así se explica en el DCN el propósito n°2 de las intenciones escolares (Ibídem: 23): Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.

La comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua que facilite la comunicación entre todos los peruanos. El castellano cumple esa función, y por tanto debe garantizarse su conocimiento para un uso adecuado, tanto oral como escrito.

La institución educativa ofrece condiciones para aprender a comunicarse correctamente en este idioma en distintas situaciones y contextos, tanto socioculturales como económico-productivos del país y para acceder a los diversos campos del conocimiento.

Ello implica hablar, escuchar con atención, leer comprensivamente y escribir correctamente el castellano.

Sin duda, la formulación de este logro parte de la idea de que es esencial establecer una lengua como medio de comunicación o código común lingüístico para lograr la integración

nacional, incluso en contextos bilingües donde se enseña en lengua originaria y el español tiene tratamiento de segunda lengua: «Como lengua franca, el castellano contribuye en un país pluricultural y multilingüe a la construcción de la unidad a partir de la diversidad» (Ibídem).

De allí la importancia de promover su conocimiento y, sobre todo, un dominio adecuado en las habilidades de comprensión y producción: saber hablarlo, saber escucharlo, saber leerlo y saber escribirlo. Y es esta, precisamente, la responsabilidad de los profesores en las aulas, en especial de los docentes de lengua; un rol magisterial fundamental en la enseñanza con miras a formar ciudadanos capaces de vincular su vida con el mundo del trabajo y afrontar los cambios de la sociedad y el conocimiento, un fin perseguido por la educación peruana.

2.3.2.7. Fundamentos de una formación por competencias en el área de Comunicación

De manera general, el área de Comunicación pretende desarrollar la competencia comunicativa de manera progresiva en los alumnos de Educación Secundaria. Desde esta óptica, lo que se busca es formar personas competentes en el manejo de habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la sociedad.

Se trata de dar continuidad a lo alcanzado en la educación primaria, por lo que se incide en el dominio de la competencia comunicativa en relación con las cuatro macrohabilidades de la comunicación: saber hablar, saber escuchar, saber leer y saber escribir. Esto se desprende de lo que expresa en el logro de la comprensión y la producción de textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos (Ibídem).

De manera más específica, su modelo de formación responde a las características que definen las competencias. Es así que su planteamiento guarda consonancia con el camino que debe seguir todo proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda formar en el enfoque competencial. Se entiende así que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser reflexivos, prácticos, contextuales, integradores, progresivos, multifuncionales y con carácter actitudinal y de formación ética de la persona.

Los descriptores de estos componentes se fundamentan de la siguiente manera:

- **Carácter reflexivo:** la formación en el área de lengua es reflexiva, ya que «promueve la reflexión permanente sobre los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen una mejor comunicación, la misma que, en este nivel, enfatiza los aspectos académicos y científicos» (Ibídem).
- **Carácter práctico y contextual:** Asociado a la reflexión está el carácter práctico en el desarrollo de los contenidos del área. Esto exige del docente la «generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen , debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar» (Ibídem).
- **Carácter contextual y significativo:** Se pretende que los procesos de enseñanza-aprendizaje en el dominio de una lengua y de cualquier otro código comunicativo se realicen en pleno funcionamiento de la lengua, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- **Carácter progresivo:** En el área de Comunicación se fortalece la competencia comunicativa desarrollada en la educación primaria y se avanza progresivamente en el

curso de 1° a 5° de secundaria para alcanzar los contenidos dimensionales que la constituyen. Además, son básicas para el desenvolvimiento de la persona en la sociedad y su madurez se alcanzará a lo largo de toda su vida.

- **Carácter multifuncional:** Las habilidades comunicativas permiten a los estudiantes «acceder a múltiples aprendizajes, útiles para interactuar en un mundo altamente cambiante y de vertiginosos avances científicos y tecnológicos» (Ibídem).
- **Carácter integral:** Dado el carácter multifuncional también es posible integrar contenidos en los aprendizajes de los alumnos. Es transversal a otras áreas del saber. En el DCN se incide en su relación con la competencia digital, es decir, con el dominio en las tecnologías de la información puesto que implica manejar otros códigos para ampliar los horizontes de la comunicación: «el área también persigue que los estudiantes se familiaricen con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual implica conocer y manejar otros códigos, como la imágenes fijas o en movimiento (...)» (Ibídem).
- **Carácter actitudinal y ético:** Se entiende la competencia comunicativa como una herramienta para promover la formación de actitudes, puesto que su dominio implica el desenvolvimiento en las relaciones sociales. En este sentido, el área de Comunicación, brinda las herramientas necesarias para fomentar la convivencia armónica, la valoración de la diversidad lingüística del país, así como la educación inclusiva.

Así, pues, de acuerdo con Badia *et all* (2012), las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua con estas características determinan en el docente la necesidad de promover el desarrollo de competencias. Surge, entonces, el reto de crear en la escuela «escenarios educativos reales o virtuales similares a la realidad, con sus complejidades y limitaciones de las condiciones de acción, reflejando las opciones y posibilidades de actuación presentes en la

vida real, y que proporcionen un contexto para un conjunto de tareas de aprendizaje» (Ibídem: 35).

2.3.2.8. Los contenidos de la competencia comunicativa

Para entender un planteamiento por logros y propósitos vinculados a competencias hay que tener clara la definición, las dimensiones, las subdimensiones, así como los indicadores de su desarrollo. De modo que se pueda descender hacia su concreción en la práctica pedagógica o ascender en la escala de intenciones curriculares hasta alcanzar los fines establecidos de la educación peruana.

La configuración de la competencia comunicativa se ordena desde su definición, a partir de la cual se entienden sus dimensiones y subdimensiones. Según lo que transmite el DCN (2008: 341), se define de la siguiente manera:

Uso de la lengua para comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos.

Esta definición se desglosa en sus componentes dimensionales para entender a qué aspectos atiende la competencia comunicativa. Así, tenemos para este caso dos grandes dimensiones relacionadas con dos macrohabilidades (denominadas así en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua): 1) Comprender textos y 2) Producir textos, que, atendiendo a las formas de comunicación, el DCN las tipifica en tres dimensiones: 1) expresión y comprensión oral, 2) comprensión de textos y 3) producción de textos.

- **Expresión y comprensión oral:**

Consiste en expresarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales. También implica saber escuchar y comprender el mensaje de los demás respetando sus ideas y las convenciones de participación que se utilizan en situaciones comunicativas orales interpersonales y grupales.

- **Comprensión de textos:**

Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

- **Producción de textos:**

Consiste en elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto. También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso.

El contenido de la competencia comunicativa se organiza, entonces, en tres dimensiones. Estas, a su vez, se expresan en subdimensiones⁸ en cada uno de los ciclos de la Educación Secundaria que contienen las habilidades o destrezas que se busca alcanzar en la Educación Básica Regular (Perú). Así tenemos:

⁸ Estas son las denominaciones en las que autores como Sarramona (2004) y Escamilla (2008) han desglosado las definiciones de las competencias básicas. Según estos autores, las dimensiones permiten identificar los límites de las competencias para poder establecer las habilidades que las integran con el fin de incorporar el trabajo competencial a las programaciones, la práctica en el aula y la evaluación. Si llegamos a concretar más estas dimensiones, se convierten en subdimensiones o habilidades (González, A. & otros, 2011: 87)

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	
	CICLO VI	CICLO VII
EXPRESIÓN Y COMPRESIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales. - Comprende el mensaje de los demás, asumiendo posiciones críticas, y valorando los giros expresivos de su comunidad en el marco del diálogo intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos. - Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.
COMPRESIÓN DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Produce textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, y reflexionando sobre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.

En el recorrido de 1ero a 5to. año de Educación Secundaria, el desarrollo de la competencia comunicativa debe medirse en relación con el logro de las capacidades y actitudes propuestas en cada uno y en relación con contenidos teóricos o conceptuales.

Las capacidades describen las habilidades o conductas observables que evidencian el dominio de una competencia en cada una de las tres subdimensiones planteadas. Así, por ejemplo, dos capacidades de la subdimensión “expresión y comprensión oral”, en primer grado de secundaria, son (DCN, 2008: 344).

- Planifica su participación oral, organizando la información y anticipando el tipo de registro lingüístico que utilizará.
- Expresa sus ideas con orden y argumentos pertinentes, demostrando seguridad.

Ahora bien, estas capacidades se desarrollan sobre la base de contenidos teóricos como conocimientos propios de la materia lingüística: «los conocimientos previstos en el área son un soporte para desarrollar las capacidades comunicativas» (Ibídem, 342). Con fines didácticos se han ordenado en seis apartados: 1) discurso oral, 2) técnicas de lectura y teoría del texto, 3) gramática y ortografía, 4) lenguaje audiovisual, 5) literatura y 6) lecturas sugeridas. Todos se deben desarrollar de manera articulada en la programación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

En relación con estos contenidos y dado que han sido centro de interés en el modelo de enfoque conductista, el DCN aclara que los contenidos ortográficos y gramaticales se deben abordar como medios o herramientas del idioma para solucionar problemas o dificultades que surjan en la comprensión y producción de textos. Esto quiere decir que su sentido de ser en el currículum escolar no radica en el hecho de que son contenidos estructurales de la lengua sino en que son medios para que el hablante desarrolle plenamente sus habilidades comunicativas en contextos funcionales de su vida cotidiana.

Por su parte, la literatura se «revalora como expresión máxima del lenguaje y como producto estético y cultural fundamental en una sociedad» (DCN, 2008: 342). Se trata de que el estudiante entre en contacto con los textos literarios para desarrollar en él el gusto por lo estético y la curiosidad intelectual por medio de las humanidades. Se entiende también que por medio de ella se llegan a desarrollar habilidades comunicativas y contenidos

actitudinales: «contribuye a fomentar la práctica de la lectura, a enriquecer la expresión, a desarrollar la creatividad, así como la actitud dialógica y la responsabilidad ante lo escrito» (Ibídem).

Como respuesta a la sociedad de la información, se incluyen contenidos audiovisuales. Es importante acercar estos contenidos a los alumnos para que entiendan y reflexionen acerca de la cultura de la imagen y del uso cada vez más generalizado de las tecnologías de la información, de modo que puedan asumir un comportamiento reflexivo y crítico sobre sus efectos y su uso en beneficio de la comunidad.

También conforman el contenido del área los contenidos actitudinales, sustentados en la idea de una comunicación asertiva. Las actitudes que forman parte de la propuesta están «relacionadas principalmente con el respeto por las ideas de los demás, el cuidado en el empleo del código, el respeto a la diversidad lingüística y a las convenciones de participación» (DCN, 2008: 342).

Dado todo este panorama, la práctica pedagógica que encuentra sus fundamentos en el paradigma competencial debe empezar por comprender todas estas implicancias para que puedan concretarse en los diseños curriculares. Los primeros llamados a esta acción son los docentes.

Resumen del capítulo

El desarrollo del marco de fundamentación teórica atiende a los pilares conceptuales en los que se sostiene esta investigación. Son tres grupos temáticos que constituyen los estudios previos en que nos basamos para afrontar el desarrollo de nuestro trabajo: 1) los aportes

lingüísticos de la enseñanza de la lengua, 2) el marco pedagógico de la enseñanza de la lengua y 3) el marco didáctico de la enseñanza de la lengua.

En relación con la lingüística, tomamos en cuenta los aspectos fundamentales de la teoría del texto incluida en el Diseño Curricular Nacional (2008): el texto como unidad comunicativa, sus características y clases, así como la competencia comunicativa.

Los aspectos pedagógicos desarrollados fundamentan nuestro trabajo tomando en cuenta el modelo de una formación por competencias y las dimensiones en que explicamos la situación de la enseñanza de la lengua: socioculturales, cognitivos, lingüísticos y de la práctica docente.

En el marco didáctico nos centramos en analizar los aportes del Diseño Curricular Nacional (2008), con la finalidad de entender la práctica pedagógica actual y el ordenamiento a que podría estar sujeta. Lo esencial en este caso es explicar cuál es el enfoque curricular para la enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria peruana.

Con el desarrollo de todos estos fundamentos teóricos, avanzamos hacia el desarrollo del capítulo III, donde presentamos el diseño de la investigación.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS A PRIORI: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En investigación educativa, la decisión de elegir un modelo de investigación u otro está relacionada con una serie de aspectos ligados al objeto que se quiere investigar, a los sujetos participantes, a los objetivos de la investigación, a los contextos y a los recursos con los cuales cuenta el investigador. En cualquier caso, la elección siempre implica un posicionamiento.

(Belletich R., O., 2011: 1)

El análisis *a priori* en este trabajo de investigación nos lleva a considerar los distintos aspectos que recoge esta cita: objeto de la investigación, sujetos, objetivos, contexto, recursos, etc. Es evidente que nuestro interés por estudiar la aplicación de los aportes del análisis del discurso a la enseñanza de la lengua ha determinado que centremos nuestra mirada analítica en estos condicionantes de la elección del modelo de investigación a seguir. La finalidad es responder al cuestionamiento que nos estamos haciendo sobre la enseñanza de la lengua en la educación secundaria (Perú).

Los aportes del análisis del discurso a la enseñanza de la lengua han llevado a plantear un enfoque funcional en el ámbito pedagógico. La preocupación por formar alumnos competentes en el dominio de habilidades comunicativas gira en torno a la metodología de la

enseñanza que promueva modelos óptimos de aprendizaje. Es así que se ha pasado de un enfoque transmisivo de conocimientos gramaticales a un enfoque constructivo.

Las directrices curriculares en materia de formación escolar, desde el año 2008, reglamentaron en Perú la vigencia de un diseño curricular basado en formación por competencias en las distintas áreas curriculares de la Educación Básica Curricular. No obstante, a pesar de los cambios, los resultados no han mejorado. Egresan de las aulas de secundaria alumnos receptivos, con escaso dominio de habilidades comunicativas: deficientes hábitos de lectura, con problemas de comprensión, con escasa capacidad para escribir textos que se puedan entender, etc. Esto nos ha llevado a plantearnos, tal como expusimos en el capítulo I de este trabajo de investigación, la inquietud por conocer cómo es la enseñanza de la lengua en las aulas escolares: ¿si la didáctica de la lengua apunta a un enfoque funcional, por qué los resultados son tan negativos en este sentido?

Como es evidente, son muchos los factores de los que depende el logro de los objetivos funcionales de la enseñanza de la lengua: la dirección académica del centro, el conocimiento actualizado de la materia que tienen los docentes del área, el modelo de evaluar el progreso de los aprendizajes, las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua, entre otros. Es así que para diagnosticar cómo es la enseñanza de la lengua en la secundaria hemos diseñado un estudio sistemático de distintos temas dimensionados en cuatro puntos de análisis: sociocultural y psicológico, epistemológico, de la práctica educativa y lingüístico. Los grupos de los cuales recogemos información son tres: directivos de centro, profesores del área de Comunicación y alumnos, de tres instituciones educativas privadas y concertadas. El análisis cualitativo lo hacemos con los datos que nos brindan los instrumentos elaborados para esta investigación: rejillas de observación y cuestionarios.

3.1. El método de la investigación

Nuestro interés centrado en el análisis de la situación didáctica de los procesos de la enseñanza de la lengua nos ha llevado a plantear un estudio cualitativo que sigue el camino de la ingeniería didáctica⁹. Como tal, esta investigación se caracteriza por tener un diseño experimental centrado en las realizaciones didácticas que se dan en el aula y por el registro de estudios de caso, cuya validación es efectiva por la confrontación entre un análisis a priori y un análisis a posteriori. En este sentido, las fases metodológicas de nuestro trabajo de investigación son las siguientes:

- 1) Primera fase: estudios previos
- 2) Segunda fase: análisis *a priori* de la situación didáctica.
- 3) Tercera fase: experimentación
- 4) Cuarta fase: análisis *a posteriori* y evaluación.

En la primera fase, hemos desarrollado un análisis preliminar de los pilares teóricos en que se fundamenta nuestra investigación. Es así que nos hemos centrado en temas organizados en tres rubros temáticos: 1) los aportes de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, 2) el marco pedagógico de la enseñanza de la lengua y 3) el marco didáctico de la enseñanza de la lengua. Sobre este fundamento, analizamos la situación didáctica que pretendemos diagnosticar, es decir, con un análisis a priori seleccionamos los sujetos de la investigación, los temas de análisis en cada uno de ellos, los casos de donde recogeremos los datos y los instrumentos que utilizaremos. En la experimentación, aplicamos los instrumentos elaborados con objetivos específicos en tres casos seleccionados que corresponden a tres centros

⁹ Esta metodología de trabajo surgió en el campo de la didáctica de las matemáticas para las realizaciones tecnológicas de los hallazgos de la teoría de las Situaciones Didácticas y de la Transposición Didáctica (Véase Faria, E. de, 2006)

educativos del entorno. Finalmente, gracias al análisis *a posteriori* podremos contrastar los supuestos *a priori* y evaluar los resultados de la investigación en relación con el diagnóstico de la enseñanza de la lengua en educación secundaria.

3.1.1. Los procesos del diseño de la experimentación

Para el diseño de la experimentación se han desarrollado cuatro procesos con resultados específicos y consecuentes en cada uno de ellos. La tabla siguiente los presenta en orden de ejecución:

Proceso	Producto
1. Diseño de especificación para la recogida de datos	Cuadro de especificaciones: temas, objetivos, indicadores, variables (véase anexo 1).
2: Recogida de datos	Instrumento de rejilla de observación de clases.
	Instrumento de cuestionario a alumnos.
	Instrumento de cuestionario a profesores.
3: Análisis de datos	Instrumento de cuestionario a directivos
	Gráficos y tablas resultantes de procesamiento de datos en software SPSS.
4. Interpretación de resultados	Contraste de análisis <i>a priori</i> y <i>a posteriori</i> .

3.2. La población y la muestra de la investigación

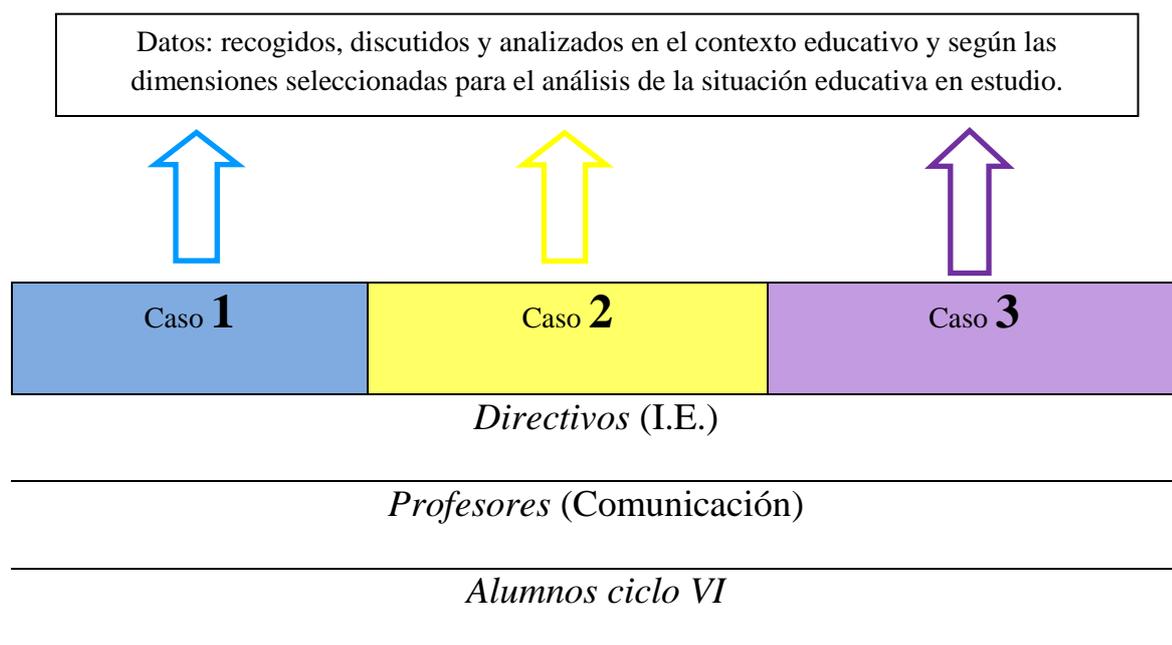
Mediante la recolección de datos en poblaciones específicas, pretendemos describir cómo es la enseñanza de la lengua en educación secundaria. Realizamos tres estudios de casos correspondientes a tres escuelas del entorno educativo peruano. La problemática la estudiaremos, por tanto, en los casos seleccionados. Así, se entiende que los casos elegidos son una vía para la comprensión de una realidad que está más allá de cada uno de ellos, «para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no solo al caso seleccionado sino también a otros» (Grupo LACE, 1999: 5).

La población educativa del entorno está constituida por miembros de la comunidad educativa de escuelas públicas, privadas y concertadas de la ciudad de Piura. Los casos en

estudio corresponden a estas dos últimas debido a que este trabajo constituye una muestra de elaboración y aplicación de instrumentos para diagnosticar la enseñanza de la lengua, donde el tipo de colegio en relación con la dependencia estatal no es una variable interviniente. Por otra parte, la gestión en las escuelas públicas para este tipo de investigación sigue siendo aún de difícil acceso, por lo que para garantizar la efectiva recolección de datos no hemos estudiado ningún caso relacionado con estas escuelas. Los casos corresponden a estos tres tipos de colegios:

- Caso 1: colegio privado.
- Caso 2: colegio privado concertado.
- Caso 3: colegio concertado.

Asimismo, los grupos con los que se trabajó son: directivos del centro, profesores del curso de Comunicación y alumnos del VI de la Educación Básica Regular (1° y 2° grado de Educación Secundaria). Así pues, tomando en cuenta el modelo de investigación que seguimos, podemos graficar los grupos de población y muestra según lo vemos a continuación:



3.3. Los objetivos de la investigación

A menudo nos encontramos con problemas en la enseñanza de la lengua, relacionados más con la forma de enseñar que tiene el profesor que con el contenido de la materia. Didia es una alumna de primero de secundaria, le gustan los cursos de letras, pero le cuesta mucho sentarse a leer, aunque es hábil explicando los temas cuando se los aprende para sus exposiciones. Sus profesores con frecuencia le piden que elabore esquemas en papelotes “grandes”: mapas mentales, gráficos, dibujos, cuadros, líneas de tiempo, etc. Su madre y su tía, que la ayudan con las tareas, le preguntan cómo se hace, pues ellas han sido de los “viejos tiempos”, donde o aprendías leyendo y haciendo o no había forma. Las discusiones entre las tres van y vienen, no se aclaran sobre cómo hacer bien las tareas de los papelotes. Didia dice: «Es que la profesora solo nos puso uno de ejemplo y nos ha dicho que hagamos uno igual, pero para este tema». Sus ayudantes le replican: «¿Y no les ha enseñado cómo hacer?» «No», dice ella. «Es que los demás se pusieron a hacer bulla y no dejaron avanzar. Y eso que el profe de Historia nos ha dicho que le preguntemos a ella, porque en Comunicación nos deben enseñar eso. Pero está molesta, y nos ha dicho que nos va a tomar todo en la prueba y allí jalará (reprobará) a todos los que no hagan nada». Ahora están próximas las pruebas bimestrales, Didia está asustada, porque tiene mucho que leer y mapas que elaborar. Cuando estudia, se dedica a repetir y repetir la materia de forma oral, y cuando hace sus mapas y esquemas intenta siempre hacerlos copiando otros.

El ejemplo nos acerca a reflexionar sobre la enseñanza y a intentar responder a inquietudes como, por ejemplo, ¿qué se busca en el curso de Comunicación?, ¿el enseñar a manejar recursos de lectura y producción textual no es de implicancia transversal en la escuela?, ¿cómo es la enseñanza de la lengua?, ¿y su evaluación en el modelo de competencias?, entre otras. Estos cuestionamientos nos han llevado a preocuparnos por saber qué está sucediendo

en las aulas de secundaria: ¿Qué está pasando con la enseñanza de la lengua? ¿Sus características son propias del modelo curricular por competencias en vigencia?

El objetivo general:

OG1: Diagnosticar la situación de la enseñanza de la lengua en educación secundaria según el enfoque de la educación basada en competencias, propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

OG2: Proporcionar a los centros educativos y a su profesorado herramientas validadas para el diagnóstico educativo del trabajo por competencias, que les permitan reflexionar sobre su práctica pedagógica.

En esta dirección se encaminan los objetivos específicos del trabajo:

- Analizar las dimensiones de la enseñanza de la lengua para determinar un estado de la cuestión, mediante el diseño del cuadro de especificaciones y la recogida de datos.
- Establecer las bases teóricas relacionadas con los aportes de la lingüística, la pedagogía y la didáctica, mediante la consulta de fuentes bibliográficas para determinar el marco teórico de la enseñanza de la lengua por competencias.
- Limitar la investigación seleccionando el paradigma de investigación, el método y la población de análisis para determinar el marco de experimentación de la investigación.
- Desarrollar una experimentación en contexto de aula y escuelas relacionada con la recogida de datos siguiendo el análisis a priori planteado, mediante la realización de las siguientes tareas:
 - ✓ Diseñar la experimentación estableciendo los procesos de la investigación para la recogida sistemática de los datos del análisis.

- ✓ Concretar las variables y los indicadores de investigación, mediante la elaboración de instrumentos para aplicarlos en la observación de clases y los cuestionarios de los grupos de interés.
- Validar los instrumentos diseñados para la recogida de datos y el diagnóstico educativo, mediante su aplicación y contraste para determinar su pertinencia y viabilidad de aplicación a los contextos educativos.
- Analizar cualitativamente los datos recogidos con los instrumentos elaborados y discutirlos en relación con la fundamentación teórica (estudio previo), así como contrastar las hipótesis para el diagnóstico educativo que se busca en la investigación.

3.4. Las preguntas de la investigación

Esta investigación pretende responder a una pregunta general y otras específicas en relación con esta. Así, tenemos como pregunta general: ¿cómo es la enseñanza de la lengua en secundaria según el modelo curricular vigente del 2008 (Perú)?

La respuesta a esta cuestión se da mediante la resolución de las siguientes específicas:

- ¿En qué dimensiones de análisis se caracterizan los temas del diagnóstico para diseñar el cuadro de especificaciones de recogida de datos?
- ¿Cuáles son las bases teóricas (fuentes bibliográficas e investigaciones recientes) que sustentan un análisis de la enseñanza de la lengua por competencias?
- ¿Cuál es el marco de la experimentación que limita la investigación en relación con el paradigma, el método y la población del estudio?
- ¿Qué procesos se deben seguir en el diseño de una experimentación válida para la recogida sistemática de datos que permitan diagnosticar la enseñanza de la lengua?
- ¿Las variables y los indicadores de la investigación se pueden concretar en la elaboración de instrumentos para observación de clases y cuestionarios?

- ¿Es posible contar con instrumentos para el diagnóstico educativo que sean pertinentes, viables y transferibles a otros contextos educativos de centro?
- ¿Qué reflejará el análisis cualitativo de los datos recogidos en relación con la práctica educativa de las distintas dimensiones de la educación por competencias en la enseñanza de la lengua?

3.5. Las hipótesis de la investigación

En el desarrollo de esta tesis, planteamos dos supuestos generales con los cuales relacionamos otros específicos.

Hipótesis generales:

HG.1. La enseñanza de la lengua en los centros educativos de secundaria no se caracteriza por concretar un modelo educativo por competencias en todos sus aspectos o dimensiones.

HG.2. Los centros educativos que cuentan con herramientas para el diagnóstico del trabajo por competencias dinamizan su reflexión sobre la práctica docente

Hipótesis específicas:

H.1.1. Es posible elaborar un diagnóstico a partir del diseño de un cuadro de especificaciones que recoge indicadores, temas y dimensiones de análisis para los instrumentos de recogida de datos.

H.1.2. Las bases teóricas relacionadas con la lingüística, la pedagogía y la didáctica sustentan la pertinencia y viabilidad práctica de la enseñanza de la lengua por competencias.

H.1.3. El diseño de investigación cualitativo utilizado para la experimentación es válido para el diagnóstico educativo tanto en centros escolares públicos como privados.

H.1.4. El diseño de especificación para la recogida de datos, la recogida de datos, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados son los procesos que deben seguirse para el diagnóstico educativo del trabajo por competencias en la enseñanza de la lengua en las escuelas.

H.1.5. Es posible elaborar instrumentos de recogida de datos, que partan de la especificación de variables e indicadores en cada una de las dimensiones de análisis de la investigación manejables por el profesorado de los centros educativos.

H.1.6. La interpretación de los resultados obtenidos refleja que la práctica docente no se da en todas las dimensiones de la formación por competencias en la enseñanza de la lengua.

3.6. Procedimientos e instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos se han aplicado de forma independiente en los grupos y según la disponibilidad de cada uno de ellos: estudiantes, profesores y directivos. La rejilla de observación la utilizó el investigador en cada sesión de clase observada.

3.6.1. Observación de clases

Instrumento N°1: Rejilla de observación

Título: “El modelo educativo en el desarrollo de una sesión de clase de Comunicación”.

Descripción: Es un instrumento diseñado para recoger datos a partir de una observación *in situ* de clases de Comunicación, en aulas de 1º y 2º de secundaria de los tres colegios de la población.

El procedimiento de aplicación de este instrumento consiste en que, previamente a la observación, el profesor y el investigador coordinen la fecha y hora de la clase a observar. Se deja libertad en todo lo referido al tema de la clase y a su diseño, pues se trata de recoger

datos en el contexto real de la situación educativa. Además, el profesor de aula está enterado del objetivo de la observación. En todas las sesiones previstas, el observador-investigador se ubica al final del salón de clase y en ningún momento interviene. Solo se encarga de registrar en el instrumento las particularidades de la sesión de clase conforme el profesor va desarrollándola con sus estudiantes.

Objetivo: Registrar datos de la práctica docente en relación con la enseñanza de la lengua en su contexto de aula real.

Variables involucradas: Corresponden a los temas o aspectos investigados con este instrumento de recogida de datos.

DIMENSIÓN (código)	TEMA (código)	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN ESTE TEMA	INDICADORES
Psicosocial y cultural (PSC)	I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua. (I-PSC-H/UCL)	Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.	1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas. 2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa. 3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación. 4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social.
	III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo. (III-PSC-UPP/EDC)	Determinar si en la práctica docente se toman en cuenta los principios psicopedagógicos para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva una formación por competencias.	1. Principio de construcción de los propios aprendizajes. 2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes. 3. Principio de significatividad de los aprendizajes.
Práctica docente (PD)	I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente. (I-PD-CP/EDC)	Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.	1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. 2. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos 3. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos por construcción significativa. 6. Criterio pedagógico del rol del

			docente como mediador de los aprendizajes.
			7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad
			8. Criterio pedagógico de organización de la clase.
II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje. (II-PD-MP/CSA)	Determinar qué modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente, según las características de la sesión de aprendizaje.		1. Los momentos del desarrollo de una clase. 2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase. 3. Los materiales didácticos. 4. La evaluación en las sesiones de aprendizaje.
III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico. (III-PD-TE/MP)	Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en un proceso de formación constructivo que promueva el desarrollo de una formación por competencias.		1. Evaluación según la función: inicial, formativa o sumativa. 2. Evaluación según el criterio. 3. Evaluación según el agente de la evaluación.

El instrumento diseñado:

Aula: Colegio:..... Profesor:

DIMENSIÓN (código)	INDICADOR	ASPECTOS VARIABLES (Marca con una X la variable dada)	¿Qué hizo en la clase? (especificar)
Psicosocial y cultural (I-PSC-H/UCL)	1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.	1. Sí la usa. 2. No la usa.	
	2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa.	1. Sí se da la adecuación del discurso. 2. No se da la adecuación del discurso.	
	3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación.	1. Sí se aplica el conocimiento de la lengua. 2. No se aplica el conocimiento de la lengua.	
	4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social.	1. Sí se desarrolla el pensamiento crítico. 2. No se desarrolla el pensamiento crítico.	
Psicosocial y cultural (III-PSC-UPP/EDC)	1. Principio de construcción de los	1. Sí se da el principio de construcción de los propios	

	propios aprendizajes.	aprendizajes. 2. No se da el principio de construcción de los propios aprendizajes.	
	2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes.	1. Sí se da el principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes. 2. No se da el principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los propios aprendizajes.	
	3. Principio de significatividad de los aprendizajes.	1. Sí se da el principio de significatividad de los aprendizajes. 2. No se da el principio de significatividad de los aprendizajes.	
Práctica docente (I-PD-CP/EDP)	1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.	1. Sí se atiende a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. 2. No se atiende a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.	
	2. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos	1. Sí se consideran los conocimientos previos. 2. No se consideran los conocimientos previos.	
	3. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos por construcción significativa.	1. Sí se considera, por tanto el proceso es constructivo. 2. No se considera, por tanto el proceso es transmisivo.	
	6. Criterio pedagógico del rol del docente como mediador de los aprendizajes.	1. El docente es transmisor de conocimientos. 2. El docente es mediador de los aprendizajes.	
	7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad	1. Las relaciones interactivas profesor-alumno se consensúan, es decir, se regulan mediante pactos o acuerdos con	

		<p>intervención del profesor y de los alumnos.</p> <p>2. Las relaciones interactivas profesor-alumno son impuestas unidireccionalmente por el profesor.</p> <p>3. Las relaciones interactivas profesor-alumno son impuestas unidireccionalmente por el alumno.</p>	
	8. Criterio pedagógico de organización de la clase.	<p>1. Organización de la clase en gran grupo.</p> <p>2. Organización de la clase en equipos fijos.</p> <p>3. Organización de la clase en equipos móviles o flexibles.</p> <p>4. Organización de la clase de manera individual.</p>	
Práctica docente (II-PD-MP/CSA)	1. Los momentos del desarrollo de una clase.	<p>1. La clase se desarrolla en todos los momentos.</p> <p>2. La clase no se desarrolla en todos los momentos.</p>	
	2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.	<p>1. Le concede más tiempo al momento básico o de desarrollo de los contenidos de la clase.</p> <p>2. Le concede más tiempo al momento práctico o de transferencia de conocimientos.</p> <p>3. La distribución del tiempo es equitativa, según lo dosificado para el desarrollo de la clase.</p>	
	3. Los materiales didácticos.	<p>1. Utiliza materiales didácticos de tipo impreso.</p> <p>2. Utiliza materiales de ejecución.</p> <p>3. Utiliza materiales audiovisuales.</p>	

		<p>4. Utiliza materiales tridimensionales.</p> <p>5. No utiliza materiales didácticos.</p>	
	4. La evaluación en las sesiones de aprendizaje.	<p>1. Sí hay evaluación.</p> <p>2. No hay evaluación.</p>	
Práctica docente. (III-PD-TE/MP)	1. Evaluación según la función: inicial, formativa o sumativa.	<p>1. E Inicial.</p> <p>2. EF con carácter confirmativo.</p> <p>3. EF con carácter correctivo.</p> <p>4. EF con carácter diagnóstico.</p> <p>5. ES con carácter diagnóstico.</p> <p>6. ES con carácter selectivo.</p>	
	2. Evaluación según el criterio.	<p>1. E Normativa.</p> <p>2. E Criterial.</p>	
	3. Evaluación según el agente de la evaluación.	<p>1. Autoevaluación.</p> <p>2. Coevaluación.</p> <p>3. Heteroevaluación.</p>	

3.6.2. Aplicación de cuestionarios

Instrumento N°2: Cuestionario de alumnos

Título: “Cómo aprendo en mis clases de Comunicación”.

Descripción: Es un instrumento diseñado para recoger datos que no se pueden observar en el desarrollo de las clases. Los informantes son los estudiantes de 1° y 2° de secundaria de los tres colegios de la población.

El investigador aplica los cuestionarios en cada uno de los grupos de interés de tres centros educativos. Su presencia es imprescindible, pues así garantiza que no haya manipulación de los datos por intervención de algún agente educativo. Antes de la aplicación, el investigador se presenta y les explica a los estudiantes de qué va el tema del cuestionario y cuál es su finalidad. Además, les pide que acudan a él para resolver dudas que puedan presentar durante su desarrollo.

En su aplicación en esta investigación, todo se realizó según lo descrito, no hubo incidencias y el investigador resolvió las dudas que se presentaron.

Objetivo: Recoger datos sobre las percepciones que tienen los estudiantes en relación con la práctica docente de la enseñanza de la lengua de sus profesores de Comunicación.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN (código)	TEMA (código)	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADOR
Psicosocial y cultural (PSC)	I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua. (I-PSC-H/UCL)	Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.	1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas. 3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación. 4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social.

	<p>II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad.</p> <p>(II-PSC-AFL/TAS)</p>	<p>Determinar si el dominio de la lengua es funcional, es decir, responde a las necesidades de su uso en las relaciones sociales.</p>	<p>1. Valoración funcional del aprendizaje de la lengua.</p>
	<p>III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo.</p> <p>(III-PSC-UPP/EDC)</p>	<p>Determinar si en la práctica docente se toman en cuenta los principios psicopedagógicos para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva una formación por competencias.</p>	<p>1. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes.</p> <p>5. Principio de integralidad de los aprendizajes.</p> <p>6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes.</p>
Práctica docente (PD)	<p>I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente.</p> <p>(I-PD-CP/EDC)</p>	<p>Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.</p>	<p>7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad.</p> <p>8. Criterio pedagógico de organización social de la clase.</p> <p>9. Criterio pedagógico de distribución del tiempo.</p> <p>10. Criterio pedagógico de utilización del espacio.</p>
	<p>II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje.</p> <p>(II-PD-MP/CSA)</p>	<p>Determinar qué modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente, según las características de una sesión de aprendizaje.</p>	<p>3. Los materiales didácticos.</p> <p>4. La evaluación de las sesiones de aprendizaje.</p>
	<p>III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico.</p> <p>(III-PD-TE/MP)</p>	<p>Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en un proceso de formación constructivo que promueva el desarrollo de una formación por competencias.</p>	<p>3. La evaluación según el agente de la evaluación.</p>
Epistemológica (DE)	<p>III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar.</p> <p>(III-DE-CC/MC)</p>	<p>Determinar si el concepto de competencia comunicativa que tienen los docentes promueve el desarrollo de las cuatro macrohabilidades como dimensiones de la competencia comunicativa del área de Comunicación.</p>	<p>1. La habilidad comunicativa de saber leer.</p> <p>2. La habilidad comunicativa de saber escribir.</p> <p>3. La habilidad comunicativa de saber escuchar.</p>

			4. La habilidad comunicativa de saber hablar.
Lingüística (DL)	I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa. (I-DL-Com/TUC)	Determinar cuál es la unidad lingüística predominante que utilizan los docentes para enseñar los contenidos de Comunicación.	1. Uso del texto como unidad lingüística de comunicación.
	II. La comunicación y la tipología textual. (II-DL-Com/TT)	Determinar si el docente conoce la clasificación de los distintos tipos de texto y los usa en su clase.	1. Uso de distintos tipos de textos.
	III. El texto y las propiedades estructurales. (III-DL-Text/PE)	Determinar si la enseñanza de la lengua toma en cuenta las propiedades estructurales del texto como unidad de comunicación, tanto en el ámbito oral como en el escrito.	1. Coherencia. 2. Cohesión. 3. Corrección. 4. Adecuación

El instrumento diseñado:

CUESTIONARIO: “Cómo aprendo en mis clases de Comunicación”

El cuestionario es anónimo. No dudes en responder con absoluta sinceridad.

Grado: Sección: Colegio:
.....

1. En las clases de Comunicación, ¿el (la) profesor promueve distintas actividades de aprendizaje que te permiten utilizar los conocimientos lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

2. En tu entorno social, ¿aplicas lo que sabes de tu lengua (gramática, léxico, pronunciación, etc.) a situaciones diversas donde tienes que comunicarte?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca
- e) No sé si la aplico o no.

3. En las clases de Comunicación, ¿el (la) profesor(a) desarrolla tu pensamiento crítico (reflexiones, opiniones, interpretaciones, etc.) sobre el uso que haces de la lengua en las distintas situaciones de comunicación en tu entorno social?

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

4. Consideras que los conocimientos lingüísticos que dominas:

- a) Siempre te sirven, porque te ayudan a comunicarte bien.
- b) Casi siempre te sirven, porque hay conocimientos que solo se usan en la clase de Comunicación.
- c) Casi nunca te sirven, porque la mayoría de conocimientos se quedan solo en las clases de Comunicación.
- d) Nunca te sirven, porque son puramente teóricos y sirven solo para el curso de Comunicación.

5. Los ejercicios prácticos para aprender los contenidos del curso de Comunicación los realizas:

- a) De manera individual.
- b) De manera individual pero con ayuda del profesor.
- c) En grupo con dos o más compañeros.
- d) En grupo, pero con ayuda del profesor.

6. Cuando aprendes un tema del curso de Comunicación, pones en práctica:

- a) Solo conocimientos teóricos.
- b) Conocimientos teóricos y procedimientos de desarrollo práctico.
- c) Conocimientos teóricos y actitudinales (emociones, valores, sentimientos)
- d) Conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales (emociones, valores, etc.).

7. ¿Lo que aprendes en el curso de Comunicación te ayuda a aprender los conocimientos de otros cursos?

- a) Sí
- b) No

8. En las relaciones profesor-alumnos que se dan en el aula:

- a) Tanto el profesor como los alumnos intervienen para llegar a acuerdos juntos.
- b) Siempre se hace lo que dice el profesor.
- c) Aunque el profesor proponga, siempre se hace lo que dicen los alumnos.

9. En los ejercicios prácticos que hacen en clase para aprender los contenidos del curso de Comunicación:

- a) Realizan los trabajos en clase de manera individual.
- b) Realizan los trabajos en clase en equipos o grupos que son los mismos siempre.
- c) Realizan los trabajos en clase en equipos o grupos que varían según las clases o como los agrupe el profesor.
- c) Realizan los trabajos en un gran grupo constituido por toda la clase.

10. Cuando no acaban un tema, porque no acaban los ejercicios o los trabajos en clase o porque no entienden o porque es difícil, el profesor:

- a) Nos da más tiempo y extiende sus clases hasta que terminemos los trabajos de clase o entendamos el tema.
- b) Nunca nos da más tiempo, es estricto para acabar sus clases según su planificación.
- c) Termina de dictar el tema que toca en la clase sin importarle ninguna razón.

11. En relación con el lugar donde aprendemos los temas y desarrollamos las actividades del curso de Comunicación:

- a) El aula es el único lugar donde desarrollamos las clases de Comunicación.
- b) Según el tema y las actividades, el profesor nos lleva a otros ambientes del colegio (biblioteca, aula de informática, patio, etc.).
- c) Según sea el tema y las actividades, el profesor nos lleva a otros espacios de nuestra localidad para enseñarnos algún aspecto relacionado con el curso.
- d) Según sea el tema y las actividades, el profesor nos lleva a otros ambientes del colegio y de la localidad para enseñarnos algún aspecto relacionado con el curso.

12. En relación con los materiales didácticos, el profesor de Comunicación:

- a) Sí utiliza materiales b) No utiliza materiales

Marca cuáles suele utilizar: (puede ser más de una opción)

Impresos o escritos: notas técnicas, el libro texto y de actividades, imágenes, afiches, papelotes.	
De ejecución: rompecabezas, ruletas, dominós, etc.	
Audiovisuales: películas, videoclips, power point con audio, etc.	
Tridimensionales: dados con preguntas, cajitas chinas, cajas con lados coloreados, etc.	

13. En relación con la corrección de los trabajos prácticos realizados en clase, marca según sea el caso:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Cada alumno corrige sus propios ejercicios o trabajos realizados.				
Intercambian sus trabajos y un alumno le corrige a otro su trabajo o ejercicios.				
El profesor es el que revisa los trabajos y ejercicios.				

14. En relación con la comprensión lectora, en el curso de Comunicación, en general:

- a) Sí hay actividades de lectura en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividades de lectura en el desarrollo de las clases.

Si tu respuesta es sí, marca con una X LA OPCIÓN que corresponda a lo que hacen en clase:

Ejercitar, sobre todo, la correcta lectura de las letras, palabras y signos de puntuación que aparecen el texto.	
Identificar información (datos, nombres, fechas, etc.) que el autor del texto ha escrito explícitamente en el texto.	
Identificar información explícita y deducir información que no está en el texto a partir de las ideas explícitas del texto.	
Comprender el texto de manera íntegra, identificando información explícita, deduciendo información, estableciendo juicios valorativos y reflexionando sobre nuestro propio proceso lector.	
Leer obras literarias que son parte del plan lector.	

15. En relación con aprender a escribir textos, en general:

- a) Sí hay actividad de escritura de textos en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividad de escritura de textos en el desarrollo de las clases.

Si tu respuesta es sí, marca LA OPCIÓN que corresponda a las actividades que realizan en clase:

Trascripción de grafías y desarrollo de la caligrafía.	
Aplicación de reglas ortográficas.	
Aplicación de reglas morfosintácticas para construir oraciones.	
Aplicación de reglas ortográficas y morfosintácticas para construir oraciones.	
Producir textos literarios: poemas, cuentos, etc.	
Desarrollo de la capacidad de escribir un texto con ideas lógicas, ideas unificadas, correcta ortografía y morfosintaxis y adecuado a un público lector y a una determinada intención comunicativa.	

16. En relación con la comprensión oral (comprender textos orales, conversaciones, diálogos, etc.), en general:

- a) Sí hay actividades de comprensión oral en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividades de comprensión oral en el desarrollo de las clases.

Si tu respuesta es sí, marca LA OPCIÓN que corresponda:

Escuchar o recibir información oral, pero solo es el profesor el que explica o analiza el contenido que transmite el texto oral.	
Escuchar y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor para analizar e interpretar el contenido que transmite el texto oral.	

17. En relación con la expresión oral (comprender textos orales, conversaciones, diálogos, etc.), en general:

- a) Sí hay actividades de expresión oral en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividades de expresión oral en el desarrollo de las clases.

Si tu respuesta es sí, marca con una X la opción que corresponda:

Pronunciar bien las palabras, con la debida entonación y acento, respetando las pausas y sin muletillas.	
Saber expresarse oralmente es distintas situaciones comunicativas con claridad, fluidez, debida entonación, sin errores gramaticales (vulgarismos, barbarismos), trasmitiendo ideas lógicamente relacionadas y adecuándose al receptor y a una determinada intención comunicativa.	

18. En relación con los tipos de textos que emplea el profesor para desarrollar sus clases:

- a) Utiliza diferentes tipos de textos, atendiendo a distintas clasificaciones.
- b) No utiliza textos para trabajar en sus clases, porque usa palabras, frases mínimas, frases u oraciones.

Si la respuesta es sí, marca con la clasificación o clasificaciones que usa el profesor en clase.

Tipos de textos según la modalidad discursiva: narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos y dialógicos o conversacionales.	
Tipos de textos según el género discursivo: periodísticos, literarios, humanísticos, científicos, policiales, etc.	
Tipos de textos según el ámbito de uso: familiares, académicos, etc.	

19. El profesor de Comunicación te enseña a producir textos coherentes, es decir, con unidad de sentido lógico:

- a) Sí, y toma en cuenta la calidad de las ideas: relevantes/irrelevantes, principales/secundarias, etc., pues hay que seleccionarlas en relación con el tema, el contexto, el receptor, la intención comunicativa, etc.
- b) Sí, y se centra en que hay que seleccionar la cantidad de información que usemos según el tema, punto de vista, intención, receptores, contexto, etc.
- c) Sí, y se centra en ordenar la información para que el texto tenga una estructura organizada.
- d) No te enseña a producir textos.

20. El profesor desarrolla la capacidad de producir textos cohesionados, es decir, en los que las ideas están debidamente unidas mediante marcadores gramaticales, conectores, pronombres, adverbios, etc.:

- a) Sí, el profesor usa los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza.
- b) No, el profesor no enseña mecanismos de cohesión para que aprendamos a producir textos.

21. El profesor desarrolla la capacidad de producir textos correctos, es decir, textos en los que no hay errores ortográficos ni gramaticales:

- a) Sí, pero se centra en la corrección gramatical (concordancia, accidentes gramaticales, etc.)
- b) Sí, pero se centra solo en la ortografía.
- c) Sí, centrado tanto en la corrección gramatical como en la ortográfica.
- d) No, el profesor no enseña a producir textos correctos.

22. El profesor desarrolla la capacidad de producir textos adecuados, es decir, en relación con la intención comunicativa, el contexto y el receptor de la comunicación:

- a) Sí enseña a producir textos adecuados.
- b) No enseña a producir textos adecuados.

Instrumento N°3: Cuestionario de docentes

Título: “La enseñanza de la lengua en mi curso de Comunicación”.

Descripción: Es un instrumento diseñado para recoger datos que no se pueden observar en el desarrollo de las clases. Los informantes son los docentes de la asignatura de Comunicación en las aulas de 1° y 2° de secundaria de los tres colegios de la población.

El investigador entrega el cuestionario impreso al profesor y le deja plena libertad para resolverlo de modo personal. Asimismo, le explica el objetivo de su aplicación y le pide que acuda a él para resolver las dudas que se presentasen.

En la aplicación de estos instrumentos en la investigación, todo se realizó según lo descrito.

Los profesores resolvieron los cuestionarios sin incidencias.

Objetivo: Recoger datos brindados por los docentes en relación con su acción pedagógica en el aula, las características de la enseñanza por competencias tanto en la elaboración de sus clases como en la comprobación de los aprendizajes y el modelo teórico de la lingüística actual.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN (código)	TEMA (código)	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADOR
Psicosocial y cultural (PSC)	I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua. (I-PSC-H/UCL)	Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.	1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.
	II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad. (II-PSC-AFL/TAS)	Determinar si el dominio de la lengua es funcional, es decir, responde a las necesidades de su uso en las relaciones sociales.	1. Valoración funcional del aprendizaje de la lengua.
	III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo. (III-PSC-UPP/EDC)	Determinar si en la práctica docente se toman en cuenta los principios psicopedagógicos para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva una formación por competencias.	4. Principio de organización de los aprendizajes. 6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes.

Práctica docente (PD)	I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente. (I-PD-CP/EDC)	Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.	1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.
			4. Criterio pedagógico de desarrollo curricular abierto y flexible.
			5. Criterio pedagógico de secuenciación progresiva de los contenidos del plan curricular.
			8. Criterio pedagógico de organización social de la clase.
			9. Criterio pedagógico de distribución del tiempo.
			10. Criterio pedagógico de utilización del espacio.
	II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje. (II-PD-MP/CSA)	Determinar qué modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente, según las características de la sesión de aprendizaje.	2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.
			4. La evaluación de las sesiones de aprendizaje.
	III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico. (III-PD-TE/MP)	Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en un proceso de formación constructivo que promueva el desarrollo de una formación por competencias.	1. Evaluación según la función: inicial, formativa o sumativa.
			2. Evaluación según el criterio.
3. La evaluación según el agente de la evaluación.			
Epistemológica (DE)	I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico. (I-DE-CC/MP)	Determinar si el aprendizaje se concibe como el dominio de un saber competente holístico.	1. Competencia entendida como saber procedimental (hacer): repetición de conductas aprendidas.
			2. Competencia entendida como saber receptivo (conocimientos teóricos).
			3. Competencia entendida como un conocimiento holístico transferible en situaciones concretas (saber, saber hacer, ser, saber ser).
	II. El concepto de	Determinar si el concepto de	1. Carácter integrador.

	competencia y sus características en la práctica docente. (II-DE-CC/CPD)	competencia determina la presencia de sus rasgos caracterizadores en la práctica docente.	<p>2. Carácter contextualizado.</p> <p>3. Carácter transferible.</p> <p>4. Carácter reflexivo.</p> <p>5. Carácter transversal.</p> <p>6. Carácter dinámico frente a carácter estático.</p> <p>7. Carácter ético.</p> <p>8. Carácter multifuncional.</p>
	III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar. (III-DE-CC/MC)	Determinar si el concepto de competencia comunicativa que tienen los docentes promueve el desarrollo de las cuatro macrohabilidades como dimensiones de la competencia comunicativa del área de Comunicación.	<p>1. La habilidad comunicativa de saber leer.</p> <p>2. La habilidad comunicativa de saber escribir.</p> <p>3. La habilidad comunicativa de saber escuchar.</p> <p>4. La habilidad comunicativa de saber hablar.</p>
Lingüística (DL)	I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa.	Determinar cuál es la unidad lingüística predominante que utilizan los docentes para enseñar los contenidos de Comunicación.	1. Uso del texto como unidad lingüística de comunicación.
	II. La comunicación y la tipología textual. (II-DL-Com/TT)	Determinar si el docente conoce la clasificación de los distintos tipos de texto y los uso en sus clases.	1. Uso de distintos tipos de textos.
	III. El texto y las propiedades estructurales. (III-DL-Text/PE)	Determinar si la enseñanza de la lengua toma en cuenta las propiedades estructurales del texto como unidad de comunicación, tanto en el ámbito oral como en el escrito.	<p>1. Coherencia.</p> <p>2. Cohesión.</p> <p>3. Corrección.</p> <p>4. Adecuación.</p>

El instrumento diseñado:

“LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN MI CURSO DE COMUNICACIÓN”

Datos generales:

Nombre de la institución educativa:

Dirección:

Nombre del entrevistado:

Cargo que desempeña:

1. ¿Ha oído hablar de la formación por competencias en el ámbito pedagógico?

Sí No

2. ¿Cómo entiende usted el formar alumnos competentes?

- a) Como un saber procedimental, es decir, los alumnos aprenden a hacer determinadas conductas (saber hacer) en clase y son capaces de aplicarlas o reproducirlas en situaciones similares.
- b) Como un saber que supone tener todos los conocimientos teóricos de una materia que les podrán servir en algún momento de sus vidas.
- c) Como un conocimiento holístico, es decir, en el que el alumno domina distintos tipos de conocimientos transferibles en situaciones concretas de su vida.

3. ¿El proyecto de desarrollo institucional recoge explícitamente el enfoque de una enseñanza por competencias?

- a) No lo recoge.
- b) Lo recoge como una metodología de enseñanza-aprendizaje transversal a todas las materias.
- c) Lo recoge como un enfoque con principios fundamentales que caracterizan el diseño curricular del centro y las actividades de enseñanza-aprendizaje en su institución educativa.
- d) Lo recoge en relación con las competencias establecidas para cada curso en el Diseño Curricular Nacional en todos los niveles de EBR.

4. ¿Conoce las características que definen una competencia? Marque las opciones que considere como tales:

a) Sí b) No

1. Tiene carácter integrador.	
2. Tiene carácter contextualizado.	
3. Tiene carácter transferible.	
4. Tiene carácter reflexivo.	
5. Tiene carácter transversal.	
6. Tiene carácter dinámico.	
7. Tiene carácter ético.	
8. Tiene carácter multifuncional.	

5. En relación con la competencia comunicativa, en su institución educativa se considera:

- a) Un contenido transversal.
- b) Un contenido exclusivo del área de Comunicación.
- c) No se considera.

6. ¿Qué enfoque de la enseñanza de la lengua sigue en la enseñanza del curso de Comunicación?

- a) Desconozco enfoques de la enseñanza de la lengua.
- b) El enfoque funcional: se trata de enseñar un conjunto de conocimientos que el alumno pueda utilizar en distintas situaciones comunicativas de su vida.
- c) Enfoque normativo: se trata de enseñar un conjunto de normas lingüísticas para el uso correcto de la lengua en la comunicación.

d) Otro: _____

7. Considera usted que los conocimientos lingüísticos que imparte a sus alumnos:

- a) Siempre les sirven, porque los ayudan a comunicarse bien.
- b) Casi siempre les sirven, porque hay conocimientos que solo se usan en la clase de Comunicación.
- c) Casi nunca les sirven, porque la mayoría de conocimientos se quedan solo en las clases de Comunicación.
- d) Nunca les sirven, porque son puramente teóricos y sirven solo para el curso de Comunicación.

8. ¿De qué manera organiza los conocimientos a impartir en su curso?

- a) En secuencias temáticas que favorecen la formación de estructuras de conocimiento en sus alumnos.
- b) Según lo estipulado en el DCN, sin que sea determinante una relación que favorezca un desarrollo consecutivo de los conocimientos.
- c) Otros: _____

9. ¿Considera usted que los contenidos del curso de Comunicación (contenidos gramaticales, léxicos, de comprensión lectora, de producción de textos, etc.) permiten a sus alumnos acceder a otros conocimientos o múltiples aprendizajes en relación con otros cursos?

- a) Sí
- b) No
- c) No sabe

10. En el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su actividad docente considera que:

- a) Hay alumnos con mayores destrezas y otros con dificultades para los cuales tiene que planificar actividades diferentes.
- b) Todos los alumnos deben adaptarse a la clase planificada, porque todos tienen las mismas capacidades para superar con éxito el grado de estudios en curso.

11. En relación con el desarrollo curricular:

- a) Se da según todo lo planificado al inicio de las clases en el plan anual.
- b) El plan anual puede sufrir modificaciones, no se aplica estrictamente porque surgen modificaciones de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de los aportes de los alumnos.

12. La organización de los contenidos obedece a un desarrollo progresivo en relación con:

- a) Los temas a desarrollar y el nivel de dificultad.
- b) Los temas a desarrollar.
- c) El nivel de dificultad.
- d) No es progresiva ni en relación con la temática ni con el nivel de dificultad.

13. En los ejercicios prácticos que hacen en clase para aprender los contenidos del curso de Comunicación, prefiere:

- a) el trabajo individual de los alumnos.
- b) el trabajo individual en equipos o grupos que son los mismos siempre.
- c) el trabajo en equipos o grupos que varían según las clases o como los agrupe el profesor.
- d) el trabajo en un gran grupo constituido por toda la clase.

14. Cuando no acaba un tema, porque no acaban los ejercicios o los trabajos en clase o porque sus alumnos tienen dificultades o el tema es difícil, etc., usted:

- a) Da más tiempo y extiende sus clases hasta que sus alumnos terminen sus trabajos, entiendan el tema, superen las dificultades, etc.
- b) Nunca da más tiempo, es estricto para acabar sus clases según su planificación.
- c) Termina de dictar el tema y avanza con el plan curricular porque hay que cumplirlo estrictamente.

15. En relación con el lugar donde usted desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos del curso de Comunicación:

- a) El aula es el único lugar donde desarrolla las clases de Comunicación.
- b) Según el tema y las actividades, usted trabaja con sus alumnos en otros ambientes del colegio (biblioteca, aula de informática, patio, etc.).
- c) Según sea el tema y las actividades, usted lleva a sus alumnos a otros espacios de su localidad para enseñarles algún aspecto relacionado con el curso.
- d) Según sea el tema y las actividades, usted lleva a sus alumnos a otros ambientes del colegio y de la localidad para enseñarles algún aspecto relacionado con el curso.

16. En relación con la distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase, usted:

- a) Le concede más tiempo al momento de desarrollo de contenidos del tema de la clase.
- b) Le concede más tiempo al momento de aplicación práctica de los contenidos desarrollados en su clase.
- c) La distribución del tiempo es equitativa en los momentos de desarrollo y aplicación práctica.

17. En relación con la evaluación según su función, marque las opciones que usted considera al aplicar evaluaciones:

E. Inicial con carácter diagnóstico.	
E. Formativa con carácter confirmativo.	
E. Formativa con carácter correctivo.	
E. Formativa con carácter explicativo.	
E. Final con carácter diagnóstico.	
E. Sumativa con carácter diagnóstico.	
E. Sumativa con carácter selectivo.	

18. En relación con la evaluación según el criterio, usted considera como referente de su evaluación:

- a) La norma del nivel alcanzado por un grupo de estudiantes.
- b) El o los criterios de evaluación previamente establecidos.

19. En relación con la corrección de los trabajos prácticos realizados en clase:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Cada alumno corrige sus propios ejercicios o trabajos realizados.				
Intercambian sus trabajos y un alumno le corrige a otro su trabajo o ejercicios.				
El profesor es el que revisa los trabajos y ejercicios.				

20. En relación con el concepto de competencia, considera que un alumno es competente cuando:

- a) Es capaz de aprender una tarea y ponerla en práctica en situaciones similares a la de su aprendizaje.
- b) Domina todos los conocimientos conceptuales del curso y es capaz de responder correctamente cuando se le pregunta sobre estos.
- c) Los alumnos dominan un conjunto de conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) en diferentes situaciones no solo en el desarrollo del curso sino también en su vida cotidiana.

21. En relación con la comprensión lectora, en el curso de Comunicación, en general:

- a) Siempre hay actividad de lectura en el desarrollo de las clases:
- b) No hay actividad de lectura en el desarrollo de las clases.
- c) Algunas veces hay actividad de lectura en el desarrollo de las clases.

Si hay se centra en (marca con una X solo una opción):

Ejercitar, sobre todo, la correcta lectura de las letras, palabras y signos de puntuación que aparecen el texto.	
Identificar información (datos, nombres, fechas, etc.) que el autor del texto ha escrito explícitamente en el texto.	
Identificar información explícita y deducir información que no está en el texto a partir de las ideas explícitas del texto.	
Comprender el texto de manera íntegra, identificando información explícita, deduciendo información, estableciendo juicios valorativos y reflexionando sobre nuestro propio proceso lector.	
Leer obras literarias que son parte del plan lector.	

22. En relación con aprender a escribir textos, en general:

- a) Sí hay actividad de escritura de textos en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividad de escritura de textos en el desarrollo de las clases.
- c) Algunas veces hay actividad de producción de textos en clase.

Si hay, se centra en (marca con una X solo una opción):

Trascripción de grafías y desarrollo de la caligrafía.	
Aplicación de reglas ortográficas.	
Aplicación de reglas morfosintácticas para construir oraciones.	
Aplicación de reglas ortográficas y morfosintácticas para construir oraciones.	
Producir textos literarios: poemas, cuentos, etc.	
Desarrollo de la capacidad de escribir un texto con ideas lógicas, ideas unificadas, correcta ortografía y morfosintaxis y adecuado a un público lector y a una determinada intención comunicativa.	

23. En relación con la comprensión oral (comprender textos orales, conversaciones, diálogos, etc.), en general:

- a) Sí hay actividades de comprensión oral en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividades de comprensión oral en el desarrollo de las clases.
- c) Algunas veces hay actividades de comprensión oral en el desarrollo de la clase.

Si hay, se centra en (marca con x una opción):

Escuchar o recibir información oral, pero solo es el profesor el que explica o analiza el contenido que transmite el texto oral.	
Escuchar y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor para analizar e interpretar el contenido que transmite el texto oral.	

24. En relación con la expresión oral (expresar textos orales, conversaciones, diálogos, etc.), en general:

- a) Sí hay actividades de expresión oral en el desarrollo de las clases.
- b) No hay actividades de expresión oral en el desarrollo de las clases.

Si hay, se centra en (marca con x una opción):

Pronunciar bien las palabras, con la debida entonación y acento, respetando las pausas y sin muletillas.	
Saber expresarse oralmente es distintas situaciones comunicativas con claridad, fluidez, debida entonación, sin errores gramaticales (vulgarismos, barbarismos), trasmitiendo ideas lógicamente relacionadas y adecuándose al receptor y a una determinada intención comunicativa.	

25. En relación con los tipos de textos que emplea usted para desarrollar sus clases:

- a) Utiliza diferentes tipos de textos, atendiendo a distintas clasificaciones.
- b) No utiliza textos para trabajar en sus clases, porque usa palabras, frases mínimas, frases u oraciones.

Si utiliza tipos de textos, marque la clasificación o clasificaciones que usa en clase.

Tipos de textos según la modalidad discursiva: narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos y dialógicos o conversacionales.	
Tipos de textos según el género discursivo: periodísticos, literarios, humanísticos, científicos, policiales, etc.	
Tipos de textos según el ámbito de uso: familiares, académicos, etc.	

26. En su curso de Comunicación, usted enseña a producir textos coherentes, es decir, con unidad de sentido y contenido lógico:

- a) Sí, y toma en cuenta la calidad de las ideas: relevantes/irrelevantes, principales/secundarias, etc., pues hay que seleccionarlas en relación con el tema, el contexto, el receptor, la intención comunicativa, etc.
- b) Sí, y se centra en que hay que seleccionar la cantidad de información que usemos según el tema, punto de vista, intención, receptores, contexto, etc.
- c) Sí, y se centra en ordenar la información para que el texto tenga una estructura organizada (subtemas).
- d) Sí, y se centra en la cantidad, cantidad y estructura de la información.
- e) No enseña a producir textos.

27. En su curso de Comunicación, usted desarrolla la capacidad de producir textos cohesionados, es decir, en los que las ideas están debidamente unidas mediante marcadores gramaticales, conectores, pronombres, adverbios, etc.:

- a) Sí, y utiliza los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza.
- b) No, y no enseño mecanismos de cohesión para que aprendan a producir textos.

28. El profesor desarrolla la capacidad de producir textos correctos, es decir, textos en los que no hay errores ortográficos ni gramaticales:

- a) Sí, pero se centra en la corrección gramatical (concordancia, accidentes gramaticales, etc.)
- b) Sí, pero se centra solo en la ortografía.
- c) Sí, centrado tanto en la corrección gramatical como en la ortográfica.
- d) No, no enseño a producir textos correctos.

29. En su curso de Comunicación, usted desarrolla la capacidad de producir textos adecuados, es decir, cuyo tono, forma y expresión estén en relación con la intención comunicativa, el receptor y el contexto comunicativo:

- a) Sí enseño a producir textos adecuados.
- b) No enseño a producir textos adecuados.

Instrumento N°4: Cuestionario de directivos

Título: “La formación por competencias en el modelo institucional de enseñanza”.

Descripción: Es un instrumento diseñado para recoger datos proporcionados por el cuerpo directivo de los centros educativos, según el organigrama funcional de cada uno de ellos: director, director de estudios (o académico), coordinador de secundaria y coordinador del área de Comunicación.

Se entrega el cuestionario a los directivos y se les deja plena libertad para resolverlo de modo personal, después de que el investigador les explica la intención de su aplicación.

En la investigación, se aplicaron los cuestionarios tomando en cuenta el organigrama funcional de cada institución. Los directivos tuvieron plena libertad para resolverlo de modo personal, después de que el investigador les explicó el objetivo de su aplicación. No hubo incidencias.

Objetivo: Recoger datos brindados por los directivos en relación con las características del modelo educativo del centro y su relación con la enseñanza del curso de Comunicación.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN (código)	TEMA (código)	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADOR
Psicosocial y cultural (I-PSC-H/UCL)	I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua.	Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.	3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación.
Práctica docente (PD)	I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente. (I-PD-CP/EDC)	Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.	1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.
			4. Criterio pedagógico de desarrollo curricular abierto y flexible.
	II. El modelo pedagógico	Determinar qué	10. Criterio pedagógico de la utilización del espacio.
			1. Los momentos del desarrollo de

	y los componentes de una sesión de aprendizaje. (II-PD-MP/CSA)	modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente según las características de la sesión de aprendizaje.	una clase.
	IV. la metaevaluación y el modelo pedagógico (III-PD-TE/MP)		4. Evaluación del desarrollo del plan anual.
Epistemológica (DE)	I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico. (I-DE-CC/MP)	Determinar si el aprendizaje se concibe como el dominio de un saber competente holístico.	1. Competencia entendida como saber procedimental (hacer): repetición de conductas aprendidas.
			2. Competencia entendida como saber receptivo (conocimientos teóricos).
			3. Competencia entendida como un conocimiento holístico transferible en situaciones concretas (saber, saber hacer, ser, saber ser).
	II. El concepto de competencia y sus características en la práctica docente. (II-DE-CC/CPD)	Determinar si el concepto de competencia determina la presencia de sus rasgos caracterizadores en la práctica docente.	1. Carácter integrador.
		2. Carácter contextualizado.	
		3. Carácter transferible.	
		4. Carácter reflexivo.	
		5. Carácter transversal.	
		6. Carácter dinámico frente a carácter estático.	
		7. Carácter ético.	
		8. Carácter multifuncional.	
	IV. El modelo del enfoque por competencias y su concreción en el proyecto de desarrollo institucional. (IV-DE-ME/PDI)	Identificar de qué manera se concreta el modelo competencial en el proyecto de desarrollo institucional.	1. El enfoque competencial en el proyecto de desarrollo institucional.

El instrumento diseñado:

“LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN NUESTRO MODELO INSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA”

Datos generales:

Nombre de la institución educativa :

Dirección :

Nombre del entrevistado :

Cargo que desempeña :

1. ¿Ha oído hablar de la formación por competencias en el ámbito pedagógico?

Sí No

2. ¿Cómo se entiende en esta institución educativa formar alumnos competentes?

a) Como un saber procedimental, es decir, los alumnos aprenden a hacer determinadas conductas (saber hacer) en clase y son capaces de aplicarlas o reproducirlas en situaciones similares.

b) Como un saber que supone tener todos los conocimientos teóricos de una materia que les podrán servir en algún momento de sus vidas.

c) Como un conocimiento holístico, es decir, en el que el alumno domina distintos tipos de conocimientos transferibles en situaciones concretas de su vida.

3. ¿Su proyecto de desarrollo institucional recoge explícitamente el enfoque de una enseñanza por competencias?

a) No lo recoge

b) Lo recoge como una metodología de enseñanza-aprendizaje transversal a todas las materias.

c) Lo recoge como un enfoque con principios fundamentales que caracterizan el diseño curricular del centro y las actividades de enseñanza-aprendizaje en su institución educativa.

d) Lo recoge en relación con las competencias establecidas para cada curso en el Diseño Curricular Nacional en todos los niveles de EBR.

4. ¿Conoce las características que definen una competencia? Marque las opciones que considere como tales:

Sí No

Características	
1. Tiene carácter integrador.	
2. Tiene carácter contextualizado.	
3. Tiene carácter transferible.	
4. Tiene carácter reflexivo.	
5. Tiene carácter transversal.	
6. Tiene carácter dinámico.	
7. Tiene carácter ético.	
8. Tiene carácter multifuncional.	

5. En relación con la competencia comunicativa, en su institución educativa se considera:

- a) Un contenido transversal.
- b) Un contenido exclusivo del área de Comunicación.
- c) No se considera.

6. Según el modelo educativo de su institución escolar, ¿conoce usted cuál es el enfoque de la enseñanza de la lengua que siguen sus profesores del curso de Comunicación?

- a) Desconozco el enfoque.
- b) El enfoque funcional: se trata de enseñar un conjunto de conocimientos que el alumno pueda utilizar en distintas situaciones comunicativas de su vida.
- c) Enfoque normativo: se trata de enseñar un conjunto de normas lingüísticas para el uso correcto de la lengua.

7. En su modelo institucional de enseñanza ¿se considera el criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes? ¿De qué manera?

Sí No

Enuncie hasta tres maneras en que se aplica este criterio pedagógico.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

8. ¿De qué manera han intervenido los principios curriculares del Diseño Curricular Nacional (EBR, Perú) en la determinación del modelo educativo curricular de su institución educativa?

- a) Han permitido perfilar un currículum abierto y flexible.
- b) Han permitido perfilar un currículum cerrado y vertical.
- c) No ha intervenido de ninguna manera.

9. En relación con el criterio pedagógico de utilización de los espacios para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje, en su institución educativa se promueve que:

- a) El aula sea el único espacio de las situaciones de aprendizaje. Por orden interno no se permite utilizar otros.
- b) El aula no sea el único espacio de las situaciones de aprendizaje. Según las necesidades, los docentes pueden utilizar otros espacios dentro o fuera de la institución educativa.

10. En el diseño de las actividades de aprendizaje de sus docentes, es:

- a) Imprescindible que el diseño considere todos los momentos de desarrollo de una sesión de aprendizaje.
- b) No es necesario que el diseño considere todos los momentos del desarrollo de una clase. Se deja a criterio del profesor.

11. En su institución educativa, el desarrollo del plan anual se evalúa como positivo en relación con:

- a) El cumplimiento al 100% de contenidos teóricos desarrollados.
- b) El nivel de logro de capacidades alcanzadas.
- c) Los contenidos teóricos desarrollados y el nivel de logro de capacidades, aunque no se hayan concretado al 100%.
- d) Los contenidos desarrollados y el nivel de logro de capacidades alcanzados al 100%.
- e) Otros:

Resumen del capítulo

A lo largo del capítulo hemos explicado el diseño cualitativo de la investigación. Su carácter interpretativo nos lleva a orientarnos en dos objetivos generales en el marco de la enseñanza de la lengua: 1) Diagnosticar la situación de la enseñanza de la lengua en educación secundaria según el enfoque de la educación basada en competencias, propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y 2) Proporcionar a los centros educativos y a su profesorado herramientas validadas para el diagnóstico educativo del trabajo por competencias, que les permitan reflexionar sobre su práctica pedagógica.

A partir de estas dos intenciones, seleccionamos cuatro dimensiones de análisis de la situación: la sociocultural y psicológica, la de la práctica educativa, la epistemológica y la lingüística. En cada uno seleccionamos temas de investigación en relación con la enseñanza de la lengua por competencias y determinamos indicadores o aspectos observables en la práctica educativa. En torno a todos estos, diseñamos cuatro instrumentos dirigidos a 3 grupos de interés (estudiantes de 1ero. y 2do. de secundaria, profesores de lengua y directivos de la institución educativa): rejilla de observación de clases, cuestionario a estudiantes, cuestionario a profesores y cuestionario a directivos.

Intentaremos demostrar que es posible elaborar diagnósticos válidos que permitan mejorar el ejercicio docente y, además, que se puede contar con instrumentos validados para recoger información, a partir del estudio de tres casos de instituciones educativas privadas y concertadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS A POSTERIORI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta fase [del método de investigación] se basa en el conjunto de datos recolectados a lo largo de la experimentación, es decir, las observaciones realizadas de las secuencias de enseñanza [...]. Estos datos se completan con otros obtenidos mediante la utilización de metodologías externas: cuestionarios, entrevistas individuales o en pequeños grupos [...], etc.

La validación o refutación de las hipótesis formuladas en la investigación se fundamenta en la confrontación de los análisis, el *a priori* y *a posteriori*.

(Faria, 2006)

El desarrollo de este capítulo corresponde a la última fase de la investigación. Se pretende, por tanto, presentar los datos recogidos en la experimentación mediante la observación de las sesiones de clase y la aplicación de cuestionarios a estudiantes de 1º y 2º de secundaria, profesores del curso de Comunicación y directivos de la institución educativa. Asimismo, se busca validar las hipótesis formuladas mediante el contraste entre el análisis *a priori* y el *a posteriori*. El resultado nos permitirá discutir los supuestos planteados y dar paso a cuestiones abiertas de interés indiscutible en la enseñanza de la lengua.

4.1. Los resultados de la investigación

Los datos recogidos los expondremos ordenados en relación con las cuatro dimensiones de análisis: 1) psicosocial y cultural, 2) epistemológica, 3) de la práctica educativa y 4) lingüística. En cada una de estas se presentarán los temas con la información aportada por cada instrumento con que se han recogido los datos.

4.1.1. Dimensión psicosocial y cultural

En esta dimensión se analizan los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua:

- I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua.
- II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad.
- III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo.

Los indicadores de estos aspectos, es decir, lo que se puede observar en el contexto educativo, se recogen con los instrumentos diseñados: la rejilla de observación de clase y los cuestionarios.

Las variables de interpretación de los resultados en la dimensión psicosocial y cultural se dan en relación con dos valores: presencia o ausencia del indicador, según la tabla de especificación de instrumentos para recogida de datos (ver anexo 1). La información la detallamos en cada uno de los tres temas que caracterizan la dimensión psicosocial y cultural.

I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua

Los indicadores de este aspecto son cuatro:

- I.1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.
- I.2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa.
- I.3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación.
- I.4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social.

Cada uno de los siguientes cuadros (tabla 1 y tabla 2) resume la frecuencia (moda, como valor estadístico) de los datos recogidos según el instrumento utilizado, en relación con los indicadores del tema de análisis de este apartado.

La observación de la clase evidencia que los profesores de lengua, en general, sí promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos. En los cuatro indicadores, la moda es positiva (sí). No obstante, hay datos particulares que presentamos en las figuras por indicador, que detallan la información recogida en cada uno de ellos.

En el cuestionario de estudiantes, la información también tiene valores positivos, pero presenta matices. Los alumnos responden con los parámetros de respuestas: casi siempre, a veces y siempre, en cada uno de los tres indicadores, respectivamente. Los datos recogidos se describen con detalle en las figuras presentadas en cada indicador.

Resultados de la rejilla de observación:

	I.1.	I.2.	I.3.	I.4.
	Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas	Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa	Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación	Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social
Moda	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 1. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: los hablantes y el uso contextualizado de su lengua

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	I.1.	I.3.	I.3.
	Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas	Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación	Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social
Moda	Casi siempre)	A veces	Siempre

Tabla 2. Estadísticos de frecuencia de indicadores del tema 1: los hablantes y el uso contextualizado de su lengua

A continuación, presentamos los resultados por indicador.

Indicador I.1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas:

Este indicador evidencia que los profesores mayormente (66,67%) tienden a promover actividades de aprendizaje que les permiten a sus alumnos utilizar la lengua en distintas situaciones comunicativas. El 33,33%, que indica que no se cumple este indicador, corresponde a la docencia en una de las escuelas observadas.

Como se muestra en la figura 2, en el colegio privado (Vallesol) los profesores no se centran en diseñar actividades que promuevan en sus estudiantes el uso de la lengua en variadas situaciones comunicativas. Por el contrario, las actividades observadas en las instituciones públicas concertadas sí favorecen este indicador en la enseñanza.

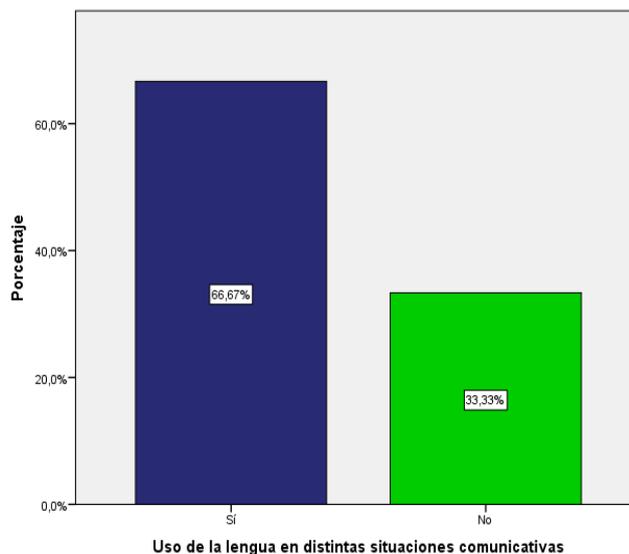


Figura 1. Datos totales (toda la muestra) de rejilla de observación del indicador I.1

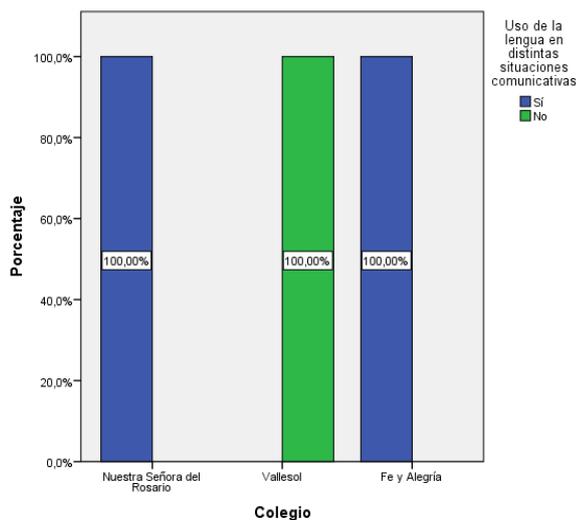


Figura 2. Datos por escuelas de rejilla de observación del indicador I.1

Esta información contrasta con la recogida en el cuestionario aplicado a los estudiantes (figura 3). Del total de estudiantes, el 35,80% y el 36,98% afirman que «siempre» y «casi siempre», respectivamente, los profesores promueven actividades de aprendizaje en distintas situaciones comunicativas. El 26,33% afirma que lo hacen «algunas veces». El 0,89% afirma que lo hacen «nunca» y el 0,00% afirma que lo hacen «no válido».

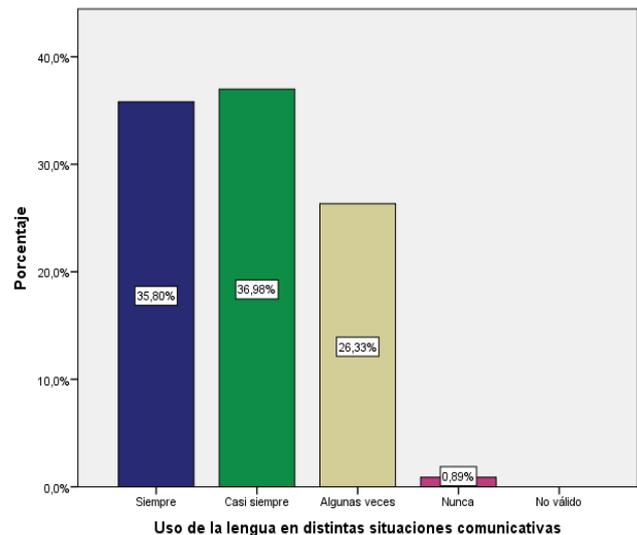


Figura 3: Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.1

En los colegios públicos concertados (Nuestra Señora del Rosario y Fe y Alegría), los porcentajes más altos corresponden a las respuestas «siempre» (33,04% y 61,39%) y «casi siempre» (41,07% y 30,69%) (figura 4). Destaca que en la escuela privada (Vallesol) el mayor porcentaje de estudiantes (41,60%) afirme que «algunas veces» los docentes favorecen el uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas y, además, es en este grupo donde hay un 2,40% que responde que sus profesores «nunca» lo hacen.

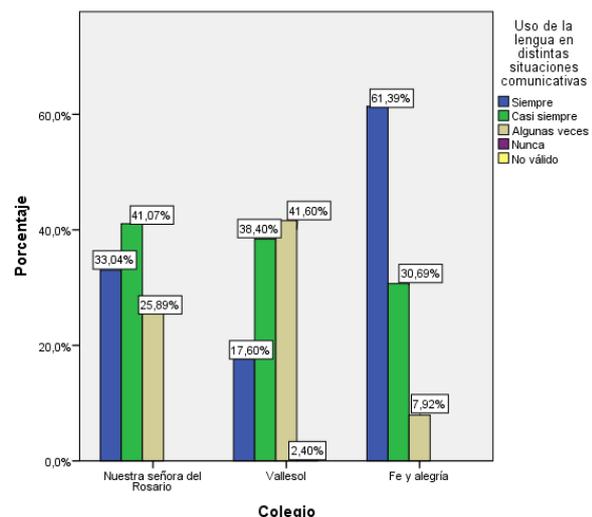


Figura 4: Datos por escuela del cuestionario de estudiantes del indicador I.1

Indicador I.2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa:

Los datos de este indicador solo se recogen con la rejilla de observación. En el aula como contexto de comunicación, todos los docentes adecúan su discurso a las características de sus estudiantes y del contenido de la clase. Como se observa en las figuras 5 y 6, el porcentaje es al 100% en los datos del total de las clases observadas y de cada una de estas en particular.

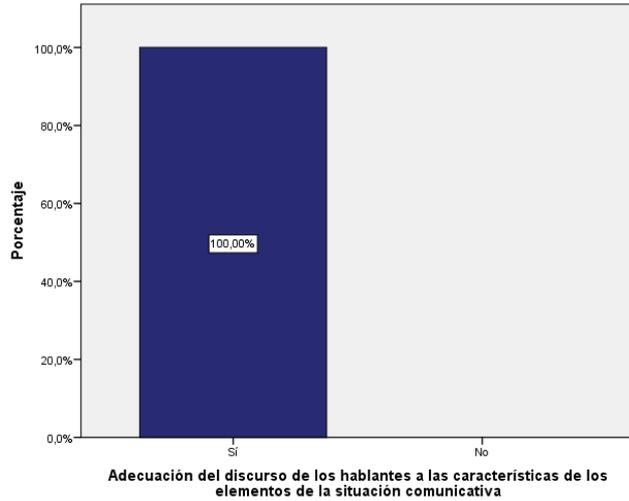


Figura 5. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.2

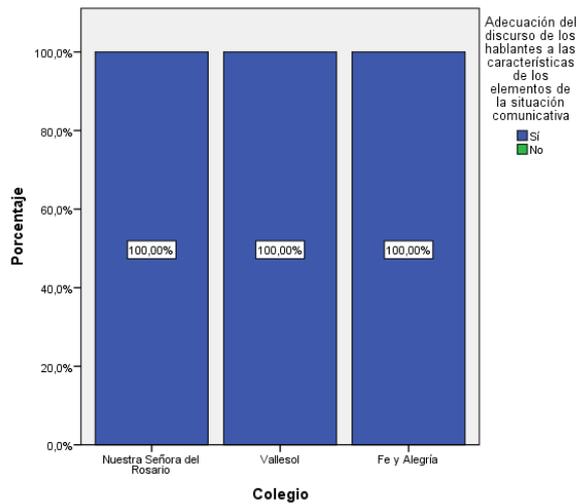


Figura 6. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.2

Indicador I.3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación:

En las sesiones observadas, todos los docentes consideraron el entorno del aula como contexto de comunicación. Es así que las actividades favorecieron que los estudiantes aplicaran los conocimientos de su lengua a situaciones concretas de comunicación. En las figuras 7 y 8 se evidencia el 100% en el registro de este indicador.

Los datos de la rejilla de observación tienen su contraparte en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes: tanto los porcentajes totales (38,24%, en la figura 9) como los de cada una de las escuelas (38,39%, 38, 89% y 37,25%, en la figura 10) tienen su mayor índice en la escala «a veces».

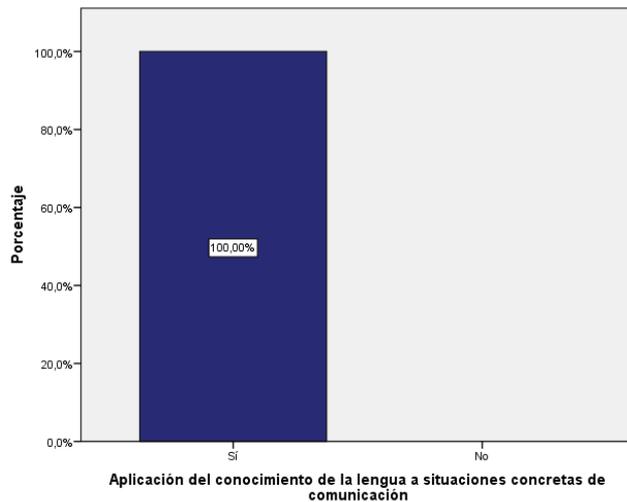


Figura 7. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.3

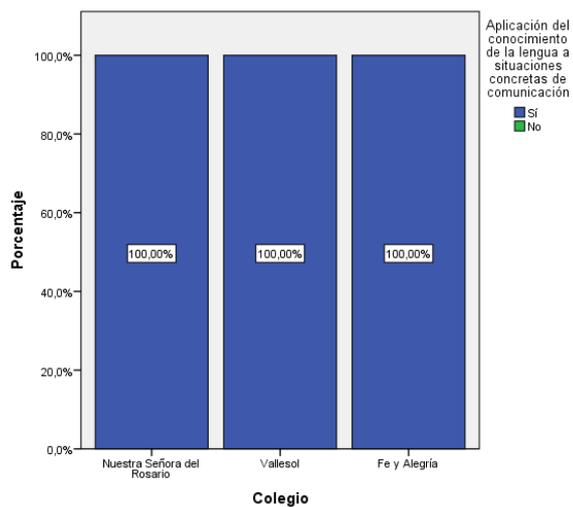


Figura 8. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.3

Estos porcentajes van seguidos muy cerca por los obtenidos en «casi siempre» (figuras 9 y 10). Son menores aún los porcentajes obtenidos en la escala «siempre», los resultados totales dan 18,24% mientras que los de las escuelas son 24,11%, 11,11% y 20,59%. El menor índice alcanzado es en la escuela privada (Vallesol), donde también hay respuestas afirmantes de que «nunca» aplican sus conocimientos sobre la lengua a situaciones concretas de comunicación. Asimismo, en la escuela privada y en una de las estatales concertadas los estudiantes afirman no saber si aplican o no los conocimientos (figura 10).

En consecuencia, este indicador no evidencia de manera determinante el uso contextualizado de la lengua en las clases de Comunicación.

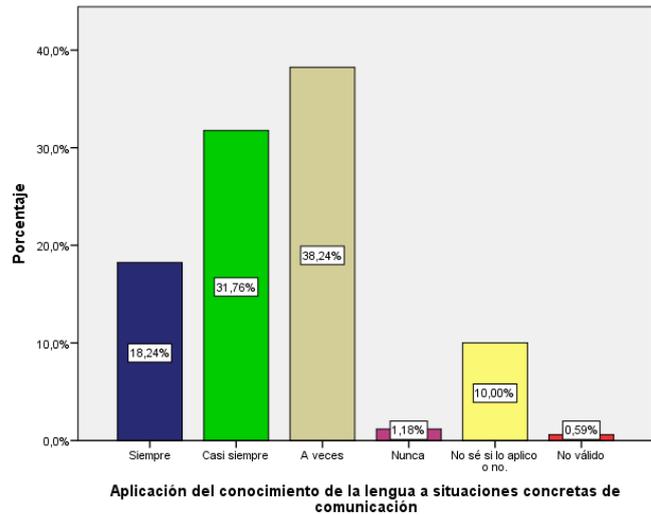


Figura 9. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.3

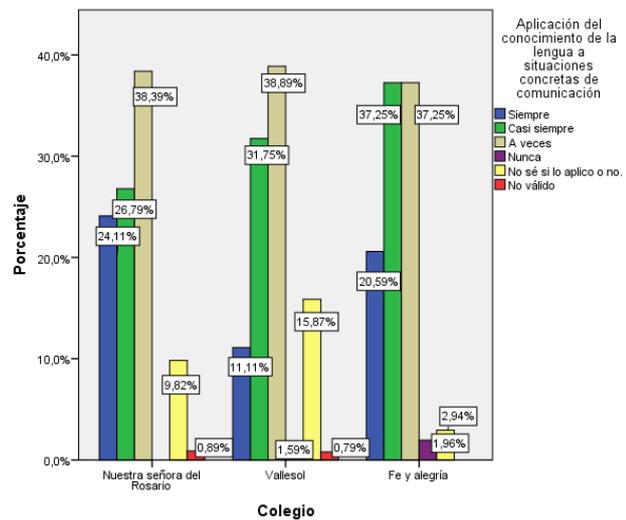


Figura 10. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.3

Indicador I.4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social:

En este indicador, recogemos información sobre la enseñanza de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos en relación con el uso de la lengua en su entorno social.

La figura 11 grafica el indicador de modo repartido: 50% (sí) y 50% (no). Estos resultados presentan lo que observamos en las clases: no se promueve el pensamiento crítico en todas las clases y tampoco todos los profesores lo hacen. En una de las escuelas concertadas, el profesor incluyó trabajo crítico-reflexivo en dos de cuatro de sus sesiones de clases, de allí los porcentajes (50% para cada caso). Los docentes de la escuela privada no consideran esta capacidad cognitiva en el desarrollo de sus clases, mientras que en el otro concertado sí lo hacen (figura 12).

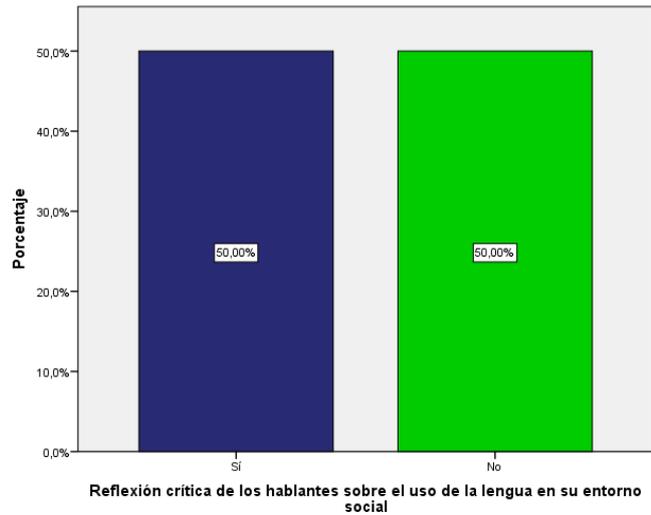


Figura 11. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.4

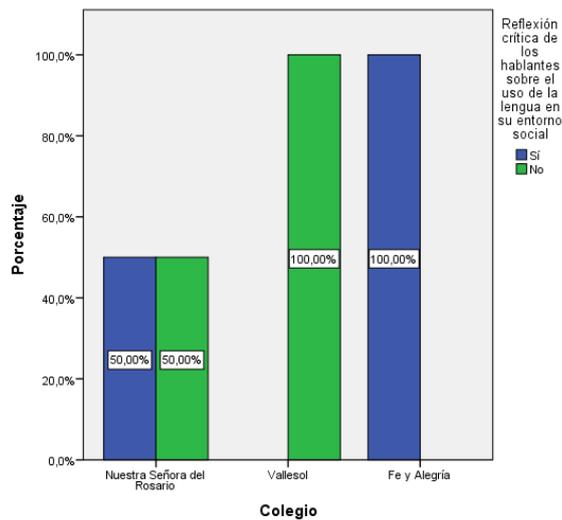


Figura 12. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.4

Los resultados del cuestionario de estudiantes no contradicen los de la rejilla de observación. Los alumnos respondieron en todas las escalas planteadas (figura 13): siempre (39,47%), casi siempre (32,65%), algunas veces (24,33%) y nunca (3,56%).

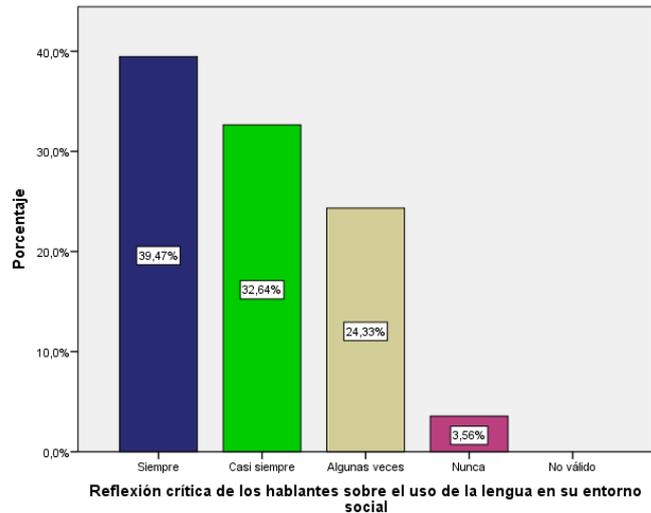


Figura 13. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.4

Los datos por escuelas (figura 14) también evidencian que los docentes no son constantes en este indicador. Así pues, no podemos afirmar la presencia determinadamente positiva del desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en la enseñanza de la lengua.

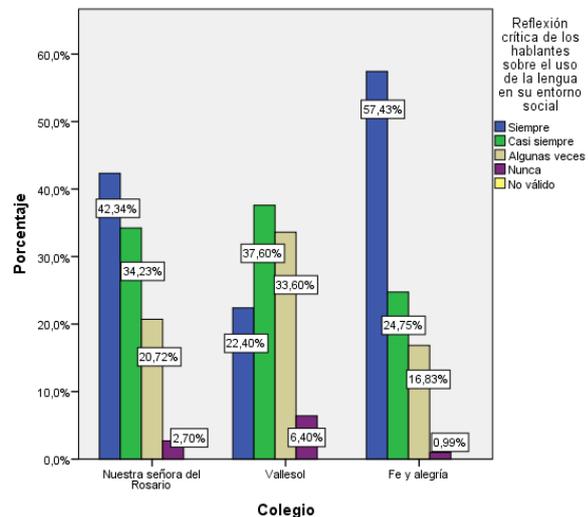


Figura 14. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.4

II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad

Este tema tiene un solo indicador y sus datos provienen de dos fuentes de verificación: cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesores. Los datos de las tablas 3 y 4 presentan la frecuencia en cada uno de ellos. Como se observa, la respuesta frecuente (moda, como valor estadístico) es que ambos grupos de interés consideran que el dominio de la lengua «siempre» es funcional, es decir, responde a las necesidades de su uso en las relaciones sociales o el desenvolvimiento en la sociedad.

Resultados del cuestionario de estudiantes:

II.1 Valoración funcional del aprendizaje de la lengua	
Moda	Siempre

Tabla 3. Estadístico de frecuencia del indicador II.1

Resultados del cuestionario de profesores:

II.1 Valoración funcional del aprendizaje de la lengua	
Moda	Siempre

Tabla 4. Estadístico de frecuencia del indicador II.1

Indicador II.1. Valoración funcional del aprendizaje de la lengua:

Este indicador pone en evidencia si tanto los estudiantes como los profesores consideran que el aprendizaje de la lengua en el curso de Comunicación sirve para la vida o más bien es puramente prescriptivo, es decir, alejado de la realidad de su uso en la sociedad.

Según la figura 15, el mayor porcentaje de estudiantes (57,23%) afirma que los conocimientos del curso «siempre» les sirven porque los ayudan a comunicarse bien. Hay un 32,74% que

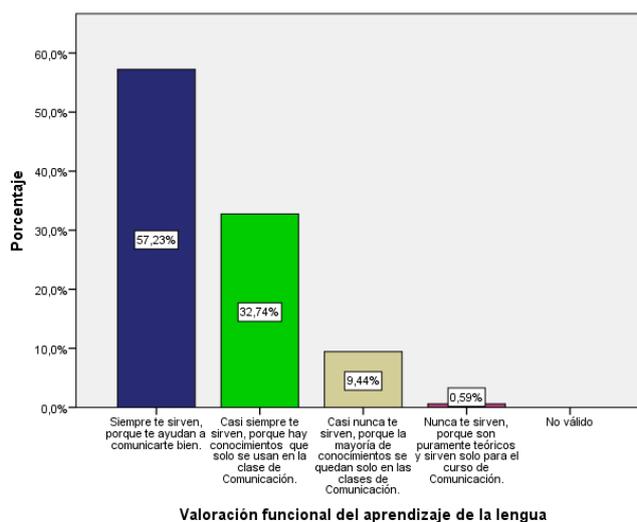


Figura 15. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.1

sitúa su respuesta en «casi siempre». Así pues, ambos resultados son mucho más altos que las valoraciones negativas «casi nunca» y «nunca», que suman 10,03%, un porcentaje que resulta poco determinante para valorar como negativo este indicador.

En los resultados por escuelas, los porcentajes de los datos totales también presentan la misma valoración en cada caso particular (figura 16).

Como es evidente, todos los docentes (100%) valoran que los conocimientos de lengua que imparten en la asignatura de Comunicación «siempre» les sirven a sus alumnos (figuras 17 y 18).

En consecuencia, los profesores de Comunicación y los estudiantes tienen

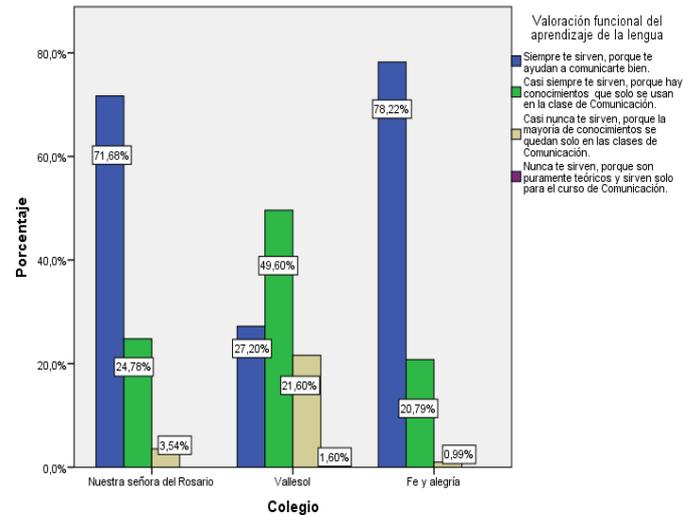


Figura 16. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1

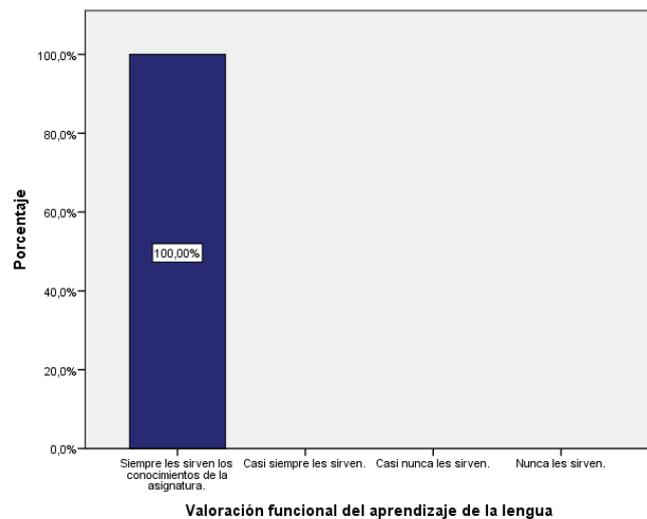


Figura 17. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.1

una percepción funcional del aprendizaje de la lengua en la escuela.

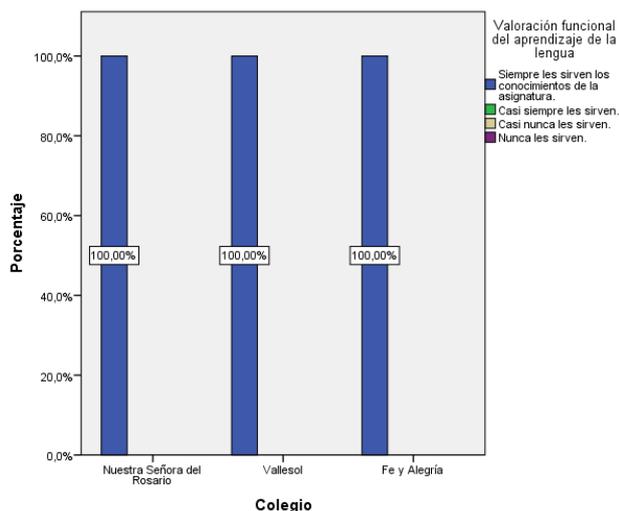


Figura 18. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1

III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo

Este tema tiene seis indicadores:

III.1. Principio de construcción de los propios aprendizajes.

III.2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes.

III.3. Principio de significatividad de los aprendizajes.

III.4. Principio de organización de los aprendizajes.

III.5. Principio de integralidad de los aprendizajes.

III.6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes.

Los datos provienen de tres fuentes de verificación: rejilla de observación, cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesores, según sea el caso. Las tablas 5, 6 y 7 presentan las frecuencias en cada uno de ellos con el valor estadístico de la moda. Los datos se presentan por indicador en cada principio psicopedagógico tomado en cuenta por los docentes para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva la formación por competencias en la enseñanza de la lengua.

Resultados de la rejilla de observación:

	III.1	III.2	III.3
	Construcción de los propios aprendizajes	Necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes	Significatividad de los aprendizajes
Moda	No	Sí	Sí

Tabla 5. Estadísticos de frecuencia de indicadores de la rejilla de observación

Resultados del cuestionario a estudiantes:

	III.2	III.5	III.6
	Necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes	Integralidad de los aprendizajes	Multifuncionalidad de los aprendizajes
Moda	En grupo con dos o más compañeros.	Conocimientos teóricos y procedimientos de desarrollo práctico.	Sí [sirven para el aprendizaje de otras materias].

Tabla 6. Estadísticos de frecuencia de indicadores del cuestionario de estudiantes

Resultados del cuestionario de profesores:

	III.4	III.6
	Organización de los aprendizajes	Multifuncionalidad de los aprendizajes
Moda	En secuencias temáticas que favorecen la formación de estructuras de conocimiento en sus alumnos.	Sí [sirven para el aprendizaje de otras materias].

Tabla 7. Estadísticos de frecuencia de indicadores del cuestionario de profesores

Indicador III.1. Principio de construcción de los propios aprendizajes:

Los resultados de la observación indican que la mayor parte de profesores (66,67%) aún no ponen en práctica el aprendizaje entendido como un proceso de construcción activo, interno, individual e interactivo (figura 19).

Estos resultados provienen de la información obtenida en las aulas: solo los profesores de uno de los centros educativos evidencian este indicador (100%, colegio Fe y Alegría) (figura 20).

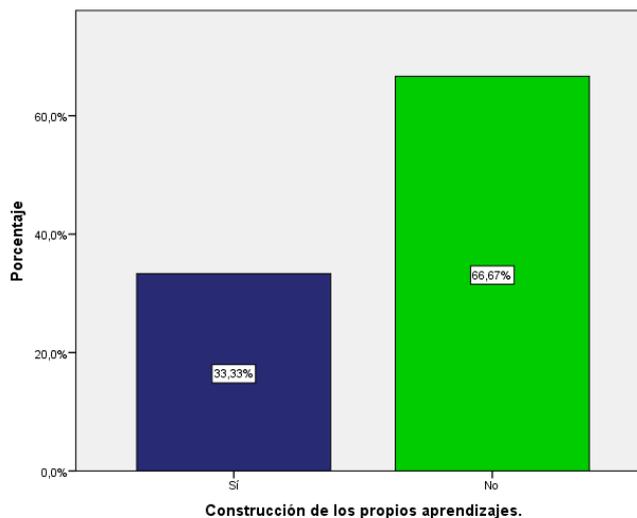


Figura 19. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.1

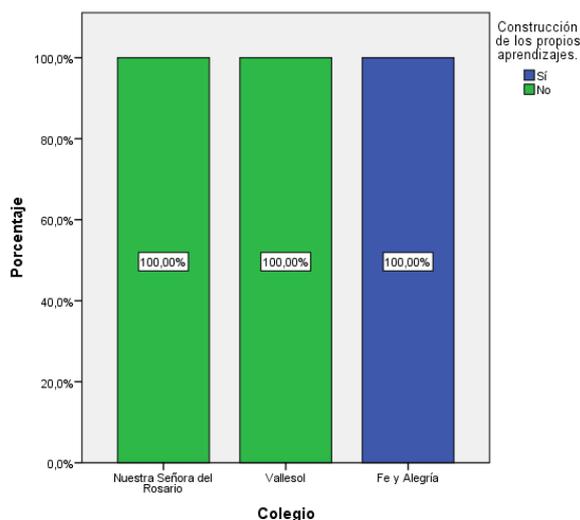


Figura 20. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.1

Indicador III.2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes:

Este principio, según los datos recogidos, sí se evidencia en las escuelas. Esto quiere decir que los docentes enseñan a sus alumnos a dominar su lengua en situaciones de interacción comunicativa con sus compañeros de clase y con el profesor (figuras 21 y 22).

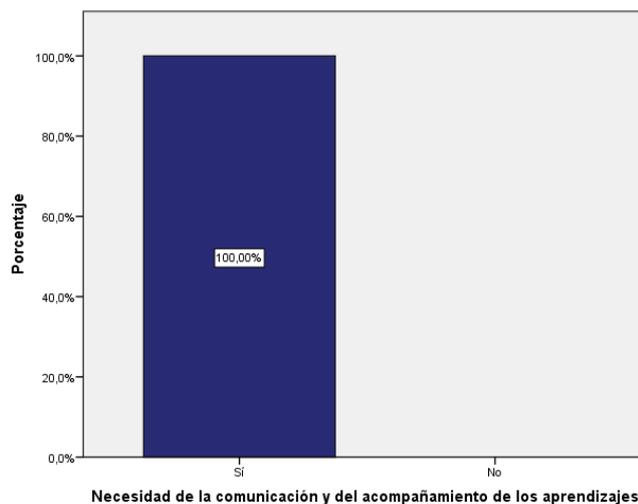


Figura 21. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.2

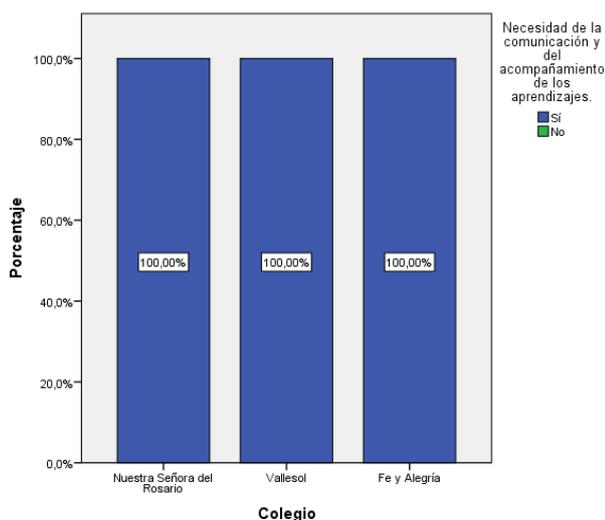


Figura 22. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.2

Los resultados de la observación de clase se pueden describir con detalle, según la información proporcionada por los estudiantes en relación con el modo en que realizan los ejercicios prácticos para aprender los contenidos del curso de Comunicación.

En la totalidad de estudiantes (figura 23), el 31,36% afirma que lo hacen «de manera individual» mientras que el 32,25% «en grupos con dos o más compañeros». Los porcentajes de trabajo individual y grupal con ayuda del profesor son similares, por lo que se puede afirmar que hay interacción entre los estudiantes y, además, el profesor también es participante. En los resultados por escuela (figura 24), se evidencia que en todas estas instituciones educativas se da este acompañamiento de los aprendizajes en las clases de Comunicación.

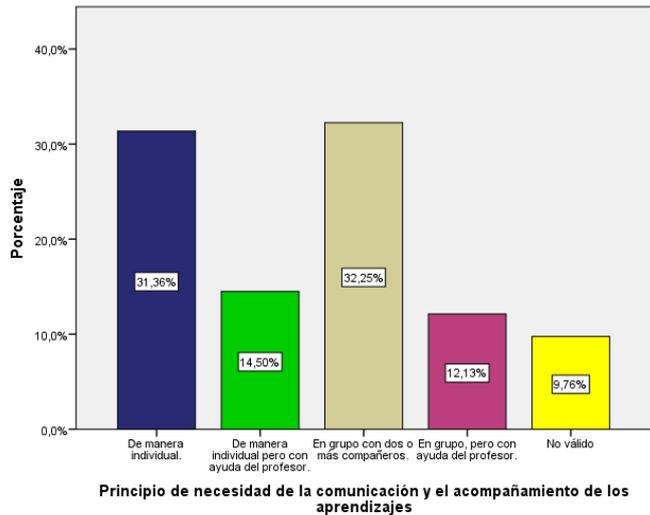


Figura 23. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

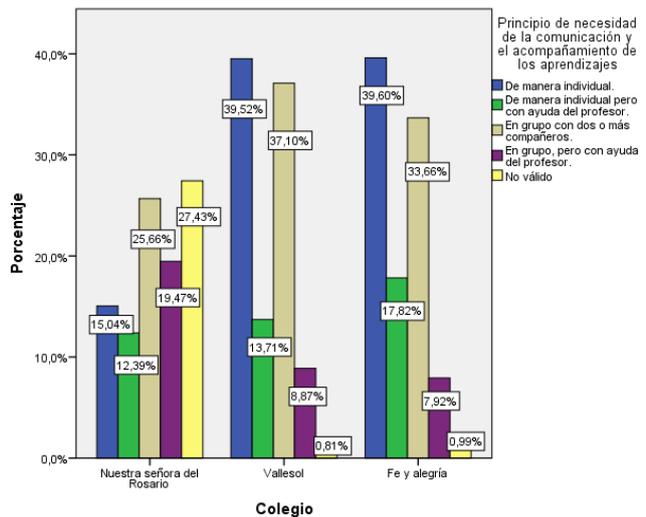


Figura 24. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

Indicador III.3. Principio de significatividad de los aprendizajes:

En este principio, el mayor porcentaje (91,67%) indica que los docentes sí promueven el aprendizaje significativo, es decir, que en sus clases toman en cuenta los conocimientos previos y el entorno sociocultural de los estudiantes (figura 25). El 8,33% que no cumple este principio proviene de una de las escuelas concertadas, en correspondencia con los resultados por escuela (figura 26). En el colegio Nuestra Señora del Rosario, el docente no evidenció este principio en una de las sesiones (25%).

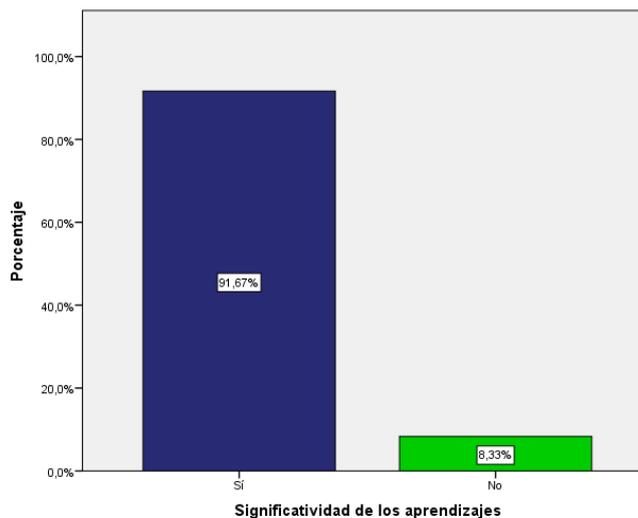


Figura 25. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.3

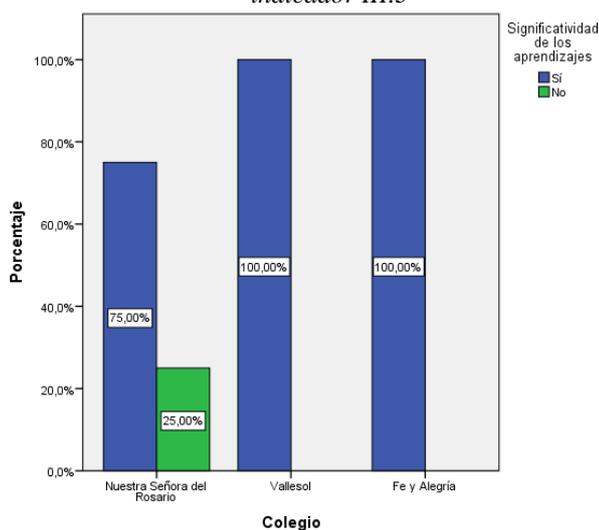


Figura 26. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.3

Indicador III.4. Principio de organización de los aprendizajes:

La organización de los aprendizajes tiene que ver con que el profesor organice los conocimientos en secuencias temáticas que favorezcan la formación de estructuras de conocimiento.

Todos los docentes afirman que sí cumplen este principio, pero teniendo en cuenta tres parámetros (figuras 27 y 29): 1) secuencias temáticas que favorecen la formación de estructuras de conocimiento en sus alumnos (40%), 2) lo estipulado en el DCN (40%) y 3) articulación de procesos cognitivos y pedagógicos (20%).

El colegio privado (Vallesol) se rige, según sus profesores, por lo estipulado en el DCN, más que por organizar los aprendizajes en secuencias que favorezcan la formación de estructuras de conocimiento, parámetro que siguen las escuelas concertadas (figura 28).

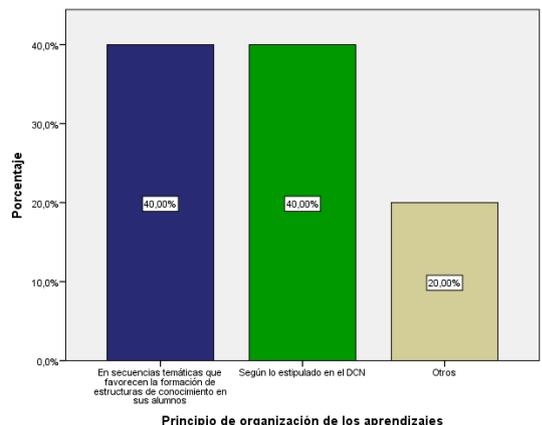


Figura 27. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.4

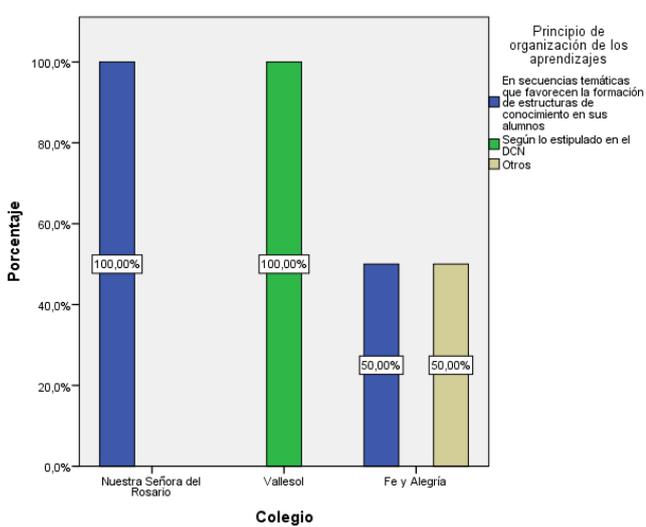


Figura 28. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.4

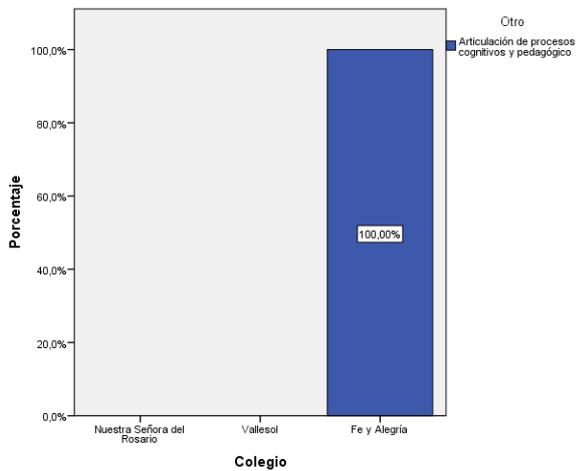


Figura 29. La organización de los aprendizajes. Otro aspecto del indicador III.4: articulación de procesos cognitivos y pedagógicos.

Indicador III.5. Principio de integralidad de los aprendizajes:

La figura 30 muestra los resultados en relación con la enseñanza de tres tipos de conocimientos integrados: teóricos, procedimentales y actitudinales. En este sentido, los estudiantes responden a la manera en que se enseña el curso de Comunicación.

En su proceso de aprendizaje, los alumnos perciben en mayor porcentaje (41,25%) que ponen en práctica tanto conocimientos teóricos como procedimentales. Hay un 24,93% que afirma la integralidad de los tres conocimientos: teóricos, procedimentales y actitudinales.

Todavía existe un porcentaje de alumnos que percibe la enseñanza de la lengua como puramente teórica (14,24%) (figura 30). Este procede de todas las escuelas, es decir, en todos los centros educativos aún los alumnos no tienen una percepción integral de la enseñanza de la lengua. Esto, además, se evidencia en que hay porcentajes repartidos en todas las opciones y en las tres escuelas (figura 31).

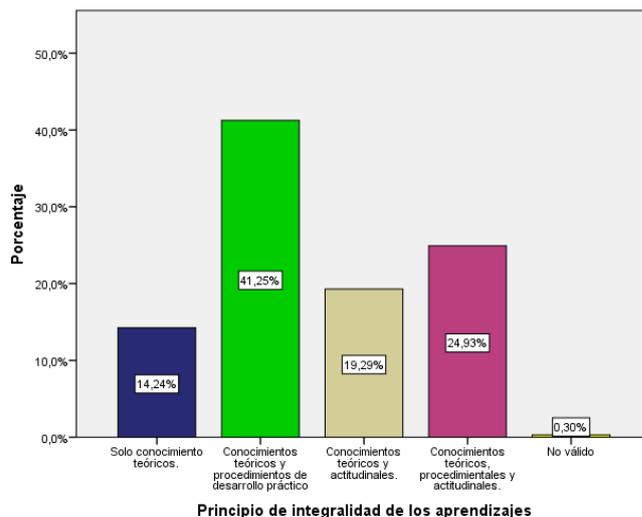


Figura 30. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.5

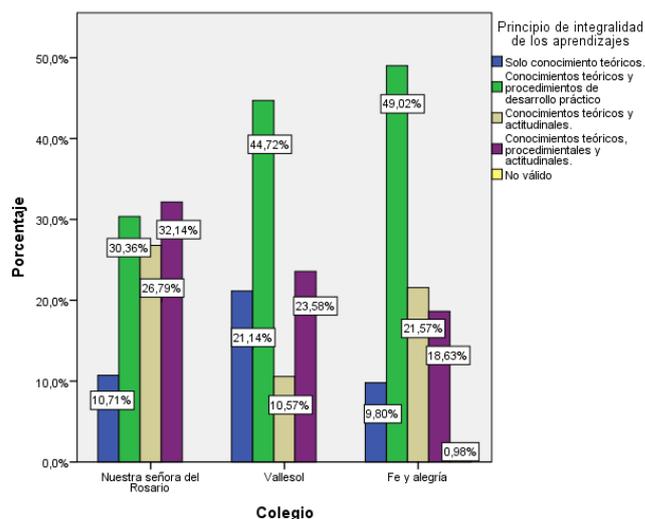


Figura 31. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.5

Indicador III.6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes:

En este indicador, los estudiantes y los profesores valoran si los aprendizajes del curso de Comunicación permiten a los alumnos acceder a otros conocimientos o múltiples aprendizajes.

A la pregunta: ¿Lo que aprendes en el curso de Comunicación te ayuda a aprender los conocimientos de otros cursos?, en 80% de escolares responde sí y el 20% no (figura 32). La respuesta negativa se reparte en las tres escuelas, pero tiene un mayor índice de contestación (48,36%) en la escuela privada (Vallesol). En las dos escuelas concertadas este principio es en un alto porcentaje positivo (94,64% y 98,02%) (figura 33).

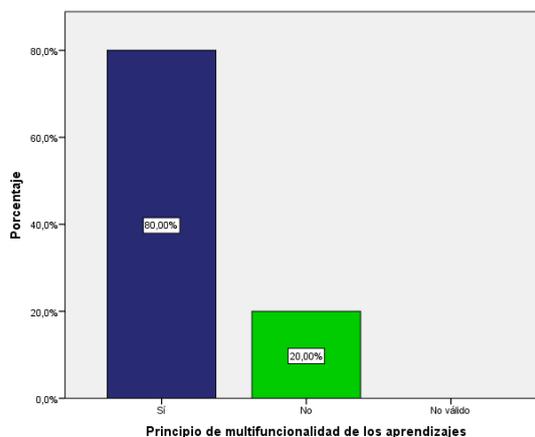


Figura 32. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.6

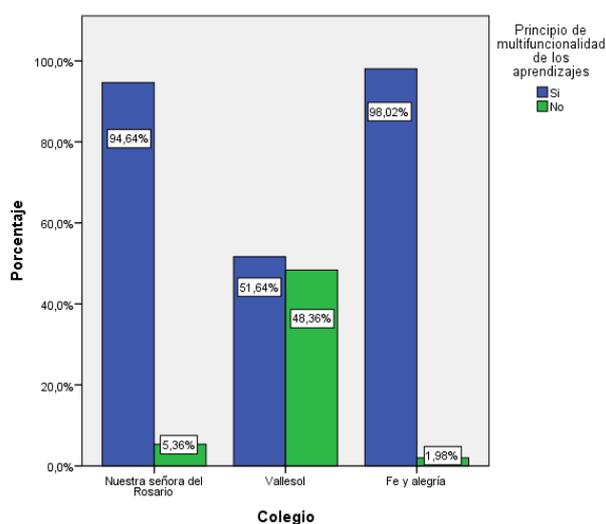


Figura 33. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.6

En relación con los profesores, se obtuvieron respuestas positivas por unanimidad: 100% en todos los casos (figuras 34 y 35).

Dados los resultados, se puede afirmar que los estudiantes no perciben con claridad la presencia de este principio en sus clases de Comunicación, mientras que los docentes tienen muy claro que los cursos de Comunicación sí ayudan a sus alumnos a acercarse al aprendizaje de otras materias.

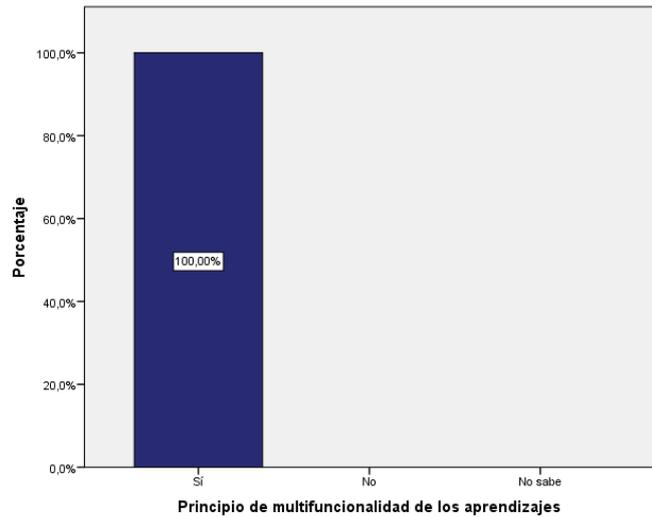


Figura 34. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.6

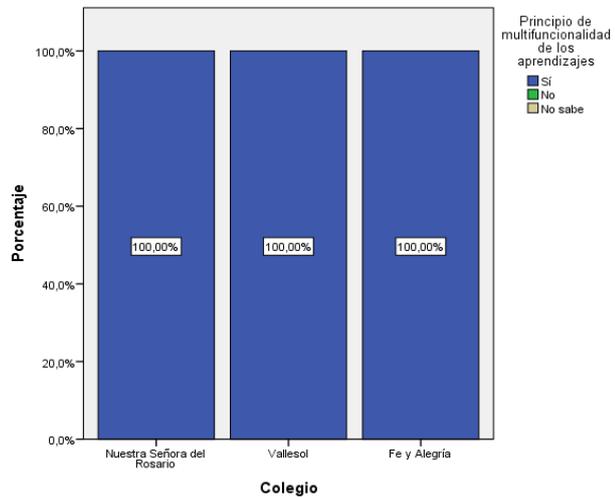


Figura 35. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.6

La interpretación de todos estos resultados la damos a conocer a continuación.

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL Y CULTURAL		
TEMA / ASPECTO	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS	INDICADORES / INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

<p>I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua.</p>	<p>Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.</p>	<p>1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.</p> <p>Los que más promueven la enseñanza de la lengua en distintas situaciones comunicativas son los docentes de las escuelas públicas. Se podría deber a que, por datos añadidos de la investigación, los docentes de estos colegios están más en contacto con cursos de capacitación y actualización docente. Además, existe la presencia de un error cognitivo en la identificación de «innovación tecnológica» interpretada con el uso de aparatos técnicos sofisticados, como las pizarras digitales utilizadas en el colegio privado, que podría estar interfiriendo negativamente en el concepto de educación contextualizada. Sería importante determinar cómo se interpreta la expresión «formación lingüística contextualizada» en el sentido epistemológico, cognitivo y sociocultural, aspecto que se debe tener en cuenta en la formación por competencias, pues una característica fundamental es la formación contextualizada. En consecuencia, habría que dar paso a un estudio posterior para identificar las nociones que manejan los docentes en el área de Comunicación.</p>
--	---	---

2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa:

En las situaciones didácticas observadas en clase, corroboradas con las afirmaciones de los docentes, hemos podido observar que se plantean actividades en las que el docente toma en cuenta aspectos que intervienen en la comunicación: contexto, intención, etc. Desde el punto de vista de la formación lingüística, esto resulta de vital importancia, porque la adecuación del discurso a los participantes acerca los contenidos de la enseñanza a los estudiantes, un objetivo que también persigue la formación por competencias.

3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación:

La percepción de los estudiantes difiere de la observada en las clases dado que la frecuencia de las observaciones del investigador ha sido mínima. Asimismo, desde el punto de vista psicosocial, el que exista una brecha entre el lenguaje formal y científico y la lengua de uso puede estar creando una escisión entre la vida escolar y la vida cotidiana, lo cual afecta a la competencia en su interacción con el entorno. La mayor incidencia en las respuestas, que nos dicen que los docentes «a veces» realizan actividades de clase que promueven la aplicación de los contenidos del curso a situaciones concretas del entorno de comunicación de los estudiantes, conlleva a que los alumnos no estén motivados a usar lo que aprenden en su curso de Comunicación para poner en práctica las habilidades comunicativas en los entornos en que se desenvuelven y, en consecuencia, madurar en el dominio de la competencia comunicativa, lo que, además, ocasiona esa contraposición entre los aprendizajes escolares y el uso de la lengua en la interacción de la vida diaria.

4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social:

Esto indica que el aprendizaje de la lengua se hace más bien normativo y prescriptivo, alejado de la realidad. Y además, impide que los estudiantes aprendan a dominar estrategias para superar problemas de comunicación. Esto promueve que los estudiantes cada vez se sientan menos capaces de expresar sus pensamientos, juicios, disentimientos, etc., y en este sentido el aprendizaje escolar no los estaría formando para ser competentes; en concreto, desde el punto de vista lingüístico, no los estaría acercando al dominio de la competencia estratégica.

II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad. Determinar si el dominio de la lengua es funcional, es decir, responde a las necesidades de su uso en las relaciones sociales.

1. Valoración funcional del aprendizaje de la lengua:

Las respuestas de los estudiantes y profesores indican que, a pesar de que se puede estar dando una formación descontextualizada y escasamente crítica (resultado de los indicadores del aspecto anterior), los agentes educativos perciben que lo aprendido en el curso de Comunicación sí ayuda a los alumnos a comunicarse bien en su entorno. La cuestión que queda abierta es conocer de qué modo se entiende esta funcionalidad de

los contenidos de la materia.

III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo. Determinar si en la práctica docente se toman en cuenta los principios psicopedagógicos para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva una formación por competencias.

1. Principio de construcción de los propios aprendizajes:

Las evidencias que presentan los resultados nos impiden afirmar que se cumpla este indicador como uno de los principios del enfoque actual de la enseñanza de la lengua.

La formación en la capacitación docente podría ser un factor incidente en la práctica pedagógica de este principio, los docentes del colegio Fe y Alegría se acercan más, por tanto, al perfil del profesor mediador. En este sentido, se puede afirmar que no es la figura preponderante en las demás escuelas, donde la formación es más bien transmisiva. En la observación de clases, se pudo ver que el profesor conduce a sus estudiantes en los aprendizajes, pero se centra en dar los conocimientos, transmitir lo que él sabe, los alumnos reciben la información y la puesta en práctica no consiste en un descubrir o construir sino en una aplicación a algún ejercicio práctico.

2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes:

De acuerdo con los datos recogidos, hay dos tendencias preferentes: los estudiantes trabajan con sus compañeros en grupo o lo hacen de modo individual.

El aprendizaje por medio de la socialización aporta de manera determinante en la formación por competencias, toda vez que lleve a los estudiantes a desarrollar habilidades de trabajo cooperativo y de liderazgo, lo que a su vez implica perfilar las habilidades individuales para que aporten efectivamente al trabajo en grupo y a la interiorización de sus aprendizajes. Por su parte, el trabajo individual sigue siendo una manera de promover el aprendizaje, puesto que no toda la formación debe ser enteramente con estrategias de trabajo en grupo.

Asimismo, de lo observado en clases, los estudiantes trabajan en grupo en la parte práctica del desarrollo de la sesión de clase o, con menor incidencia, en la parte de motivación. Es nula la evaluación grupal, y tampoco el docente recoge información en la que los estudiantes puedan valorar lo que aporta el trabajo en grupo. En consecuencia, aprenden sin tener conciencia de lo que esto aporta al desarrollo de sus habilidades comunicativas y de su formación en competencias.

3. Principio de significatividad de los aprendizajes:

En la mayor parte de las clases, se procura aplicar este principio, de modo que la enseñanza estaría contribuyendo favorablemente a la formación por competencias, en la medida en que hace pertinente el aprendizaje. Es importante que los estudiantes aprendan en su entorno sociocultural y que los docentes sean capaces de partir del conocimiento que ya tienen sus estudiantes, de modo que el aprendizaje en la escuela responda a las características y necesidades del entorno en que se desenvuelven los alumnos. Un aprendizaje que no es significativo pierde lugar en la adquisición de conocimientos a largo plazo y se convierte solo en herramienta cognitiva de evaluaciones en papel. Según lo observado, los docentes procuran la significatividad utilizando temas, materiales y actividades pertinentes en la producción y comprensión textual trabajada con sus estudiantes.

4. Principio de organización de los aprendizajes:

Los docentes organizan los aprendizajes al inicio del año escolar, pero poniendo en primer orden distintos aspectos. El Diseño Curricular Nacional es un orientador, pero en alguno de los casos se convierte en elemento prescriptivo para el planteamiento de contenidos a aprender en el curso del plan anual. No obstante, los docentes en su mayoría lo que buscan es seguir principios de ordenamiento en relación con fomentar la formación de estructuras de conocimiento que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos o con articular procesos cognitivos y pedagógicos. Esto quiere decir que tienen importancia no solo los conocimientos ordenados sino también la interrelación de capacidades y aspectos pedagógicos para promover una formación que responda a las características de integralidad y multifuncionalidad de las competencias.

5. Principio de integralidad de los aprendizajes:

La importancia de que los estudiantes integren en sus aprendizajes lo conceptual, procedimental y actitudinal promueve una formación por competencias basada no solo en el saber hacer, es decir, en repetición de conductas aprendidas, o en el dominio de conceptos, normas o teorías lingüísticas, sino también en la formación del carácter ético, es decir, de la valoración de la

realidad y la apreciación crítica para la formación del juicio crítico. En este sentido, la formación se encamina más por lo conceptual y lo procedimental, y se deja de lado la formación actitudinal, a pesar de que en las escuelas se establecen contenidos transversales para todo el centro, como la formación en determinados valores que se establecen en el plan anual del centro.

6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes:

Los estudiantes y docentes valoran la multifuncionalidad de los contenidos del curso de Comunicación. Ambos tienen la percepción de que lo que se estudia en esta asignatura es funcional para que los estudiantes se acercan a los contenidos de otras materias y de otros aprendizajes que, aparentemente, no podrían tener relación alguna con el curso de Comunicación.

Se valora, entonces, que se perciba positivamente en el curso de Comunicación la transversalidad de los aprendizajes: no se aprende a leer solo para estudiar lengua y comunicación, o solo a escribir para redactar tipos de textos en esta materia; se aprende para responder con habilidad al desarrollo de los contenidos de otros aprendizajes y para que el estudiante se desenvuelva con seguridad en su entorno social, por medio de la puesta en práctica de las habilidades comunicativas y de los distintos contenidos de la materia (ortografía, gramática, teoría textual, etc.). Incidir en el desarrollo de estos aspectos lingüísticos no debe ser, por tanto, solo tarea del profesor de lengua en las aulas de secundaria.

4.1.2. Dimensión de la práctica docente

En esta dimensión se analizan los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua:

- I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente.
- II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje.
- III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico.
- IV. La metaevaluación y el modelo pedagógico.

Los indicadores de estos aspectos también se recogen con los instrumentos diseñados: la rejilla de observación de clase y los cuestionarios. Las variables de interpretación de los resultados en la dimensión de la práctica pedagógica se dan en relación con dos valores: presencia o ausencia del indicador. La información la detallamos en cada uno de los temas que caracterizan este apartado de análisis.

I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente

En este aspecto se analizan diez indicadores:

- I.1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de los estudiantes.
- I.2. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos a partir de conocimientos previos.
- I.3. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos por construcción significativa.
- I.4. Criterio pedagógico de desarrollo curricular abierto y flexible.
- I.5. Criterio pedagógico de secuencia progresiva de los contenidos del plan curricular.
- I.6. Criterio pedagógico del rol del docente como mediador de los aprendizajes.
- I.7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad.
- I.8. Criterio pedagógico de organización social de la clase.
- I.9. Criterio pedagógico de distribución del tiempo.
- I.10. Criterio pedagógico de utilización del espacio.

Resultados de la rejilla de observación:

	I.1	I.2	I.3	I.6	I.7	I.8
	Atención a la diversidad de los estudiantes	Adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos	Adquisición de conocimientos por construcción significativa	Rol de docente como mediador de los aprendizajes	Relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad	Organización social de la clase
Moda	No	Sí	No	Sí	Son impuestas unidireccionalmente por el profesor.	En equipos flexibles.

Tabla 8. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	I.7	I.8	I.9	I.10
	Relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad.	Organización social de la clase.	Distribución del tiempo.	Utilización del espacio.
Moda	Tanto el profesor como los alumnos intervienen para llegar a acuerdos juntos.	Realizan los trabajos en clase en equipos o grupos que varían según las clases o como los agrupe el profesor.	Da más tiempo y extiende sus clases hasta terminar los trabajos de clase, entiendan el tema, etc.	El aula es el único lugar donde desarrollamos las clases de Comunicación.

Tabla 9. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente

Resultados del cuestionario de profesores:

	I.1	I.4	I.5	I.8	I.9	I.10
	Atención a la diversidad.	Desarrollo curricular abierto y flexible.	Secuenciación progresiva de los contenidos.	Organización social de la clase.	Distribución del tiempo.	Utilización del espacio.
Moda	Hay alumnos con mayores destrezas y otros con dificultades.	El plan anual puede sufrir modificaciones, no se aplica estrictamente (...)	Los temas a desarrollar y el nivel de dificultad.	El trabajo en equipos o grupos que varían según las clases o como el profesor agrupe.	Da más tiempo y extiende sus clases hasta que los alumnos terminen sus trabajos, etc.	Según el tema y las actividades, usted trabaja con sus alumnos en otros ambientes del colegio.

Tabla 10. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente

Resultados del cuestionario a directivos:

	I.1	I.4	I.10
	Atención a la diversidad	Desarrollo curricular abierto y flexible.	Utilización del espacio.
Moda	Sí	Han permitido perfilar un currículum abierto y flexible.	El aula no es el único espacio de las situaciones de aprendizaje.

Tabla 11. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente

Indicador I.1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes:

Este criterio no se evidencia en las clases observadas. En todos los casos (100%, en la figura 36) las clases se homogeneizan, es decir, la actividad docente no considera las individualidades de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje. No obstante, todos los docentes encuestados consideran que «hay alumnos con mayores destrezas y otros con dificultades» (100%, en la figura 37), por lo que se infiere que sí conciben la diversidad pero no la ponen en práctica.

Los directivos, por su parte, también afirman respetar este criterio en sus escuelas, pero cada quien en concepciones distintas. Destaca que directivos del mismo centro educativo den respuestas diversas.

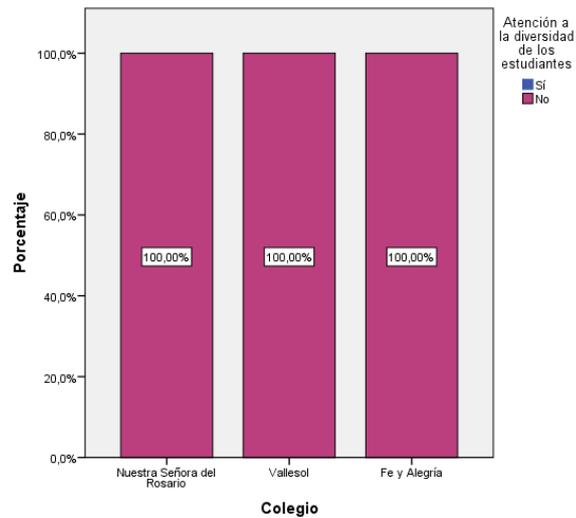


Figura 36. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.1

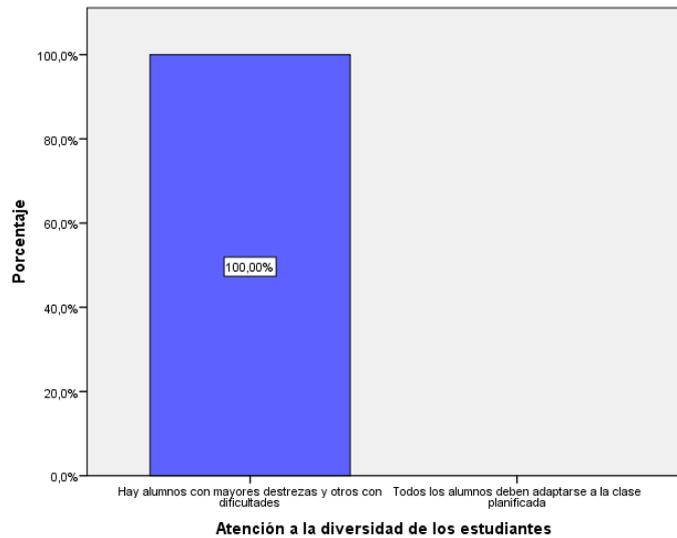


Figura 37. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.1

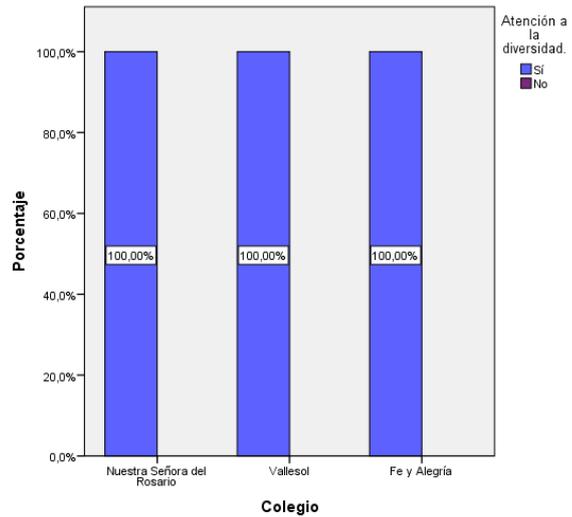


Figura 38. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.1

Indicador I.2. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos a partir de conocimientos previos:

Este principio se cumple (figura 39). En todas las clases observadas, los docentes inician la clase considerando los conocimientos previos de sus estudiantes. Este es el punto inicial para generar conflictos de conocimiento que motiven a los alumnos a conocer algo nuevo.

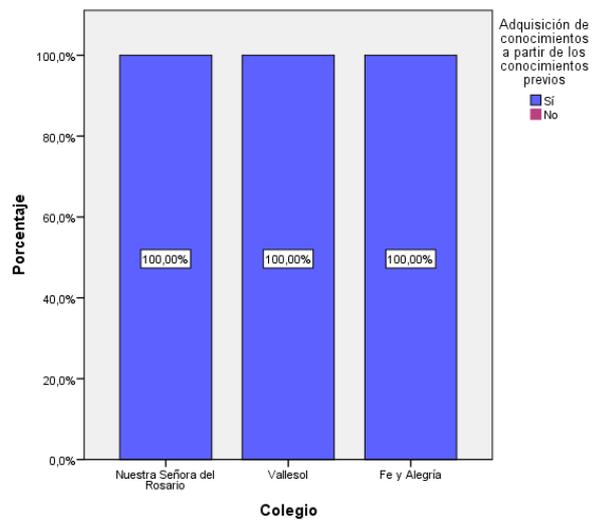


Figura 39. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.2

Indicador I.3. Criterio pedagógico de adquisición de los conocimientos por construcción significativa:

El mayor porcentaje de docentes (66,67%, en la figura 40) pone en práctica procesos de enseñanza-aprendizaje transmisivos. Dos de las escuelas, realizan esta práctica pedagógica, una privada (Vallesol) y una concertada (Nuestra Señora del Rosario) (figura 41).

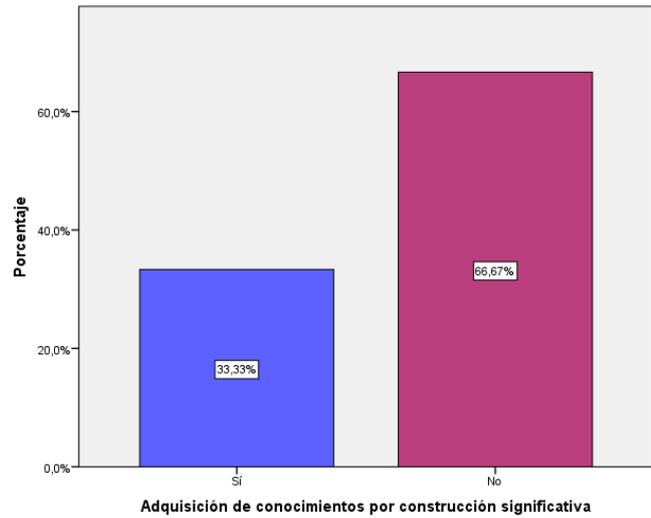


Figura 40. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.3

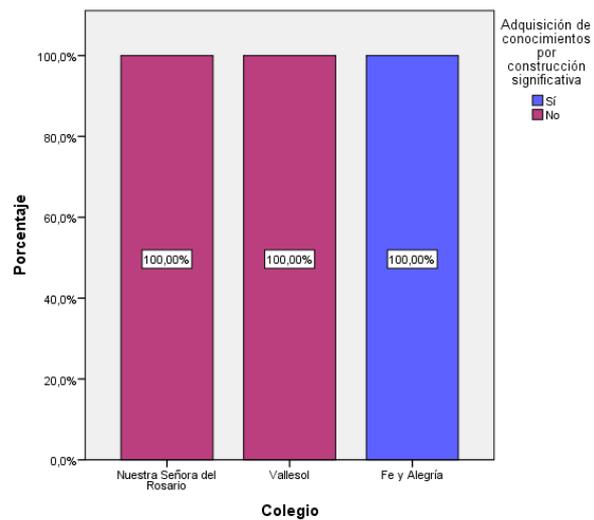


Figura 41. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.3

Indicador I.4. Criterio pedagógico de desarrollo curricular abierto y flexible:

El mayor porcentaje de docentes (75%, en la figura 42) concibe este principio en relación con la posibilidad de hacer modificaciones al plan anual, es decir, consideran que no lo aplican estrictamente. En este sentido, hay un desarrollo curricular abierto y flexible.

Como se ve en la figura 43, los datos solo proceden de dos escuelas (Vallesol y Fe y Alegría), pues el docente de una de las concertadas no contestó el ítem de este indicador (colegio Nuestra Señora del Rosario). En uno de los colegios concertados, la flexibilidad curricular la concibe uno de los docentes del área de Comunicación.

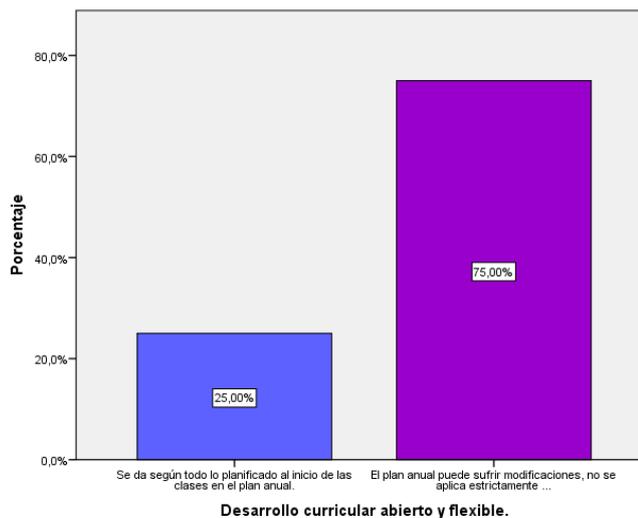


Figura 42. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.4

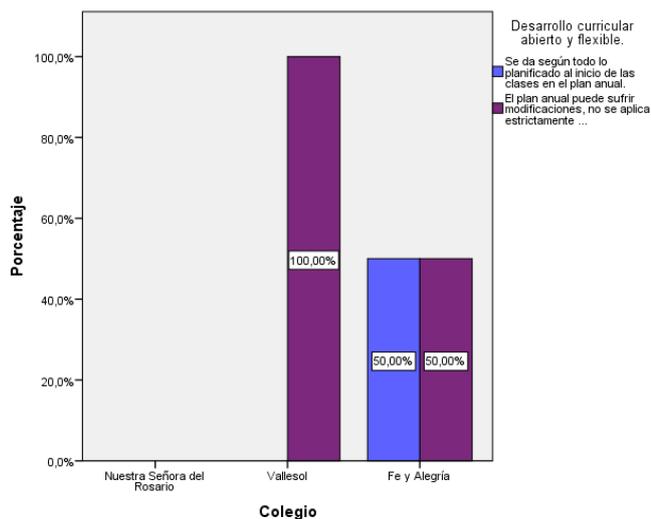


Figura 43. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.4

Los directivos (figura 44), por su parte, consideran que el Diseño Curricular Nacional (DCN) tiene una función orientadora, puesto que todos coinciden en afirmar que les ha permitido perfilar un currículum abierto y flexible.

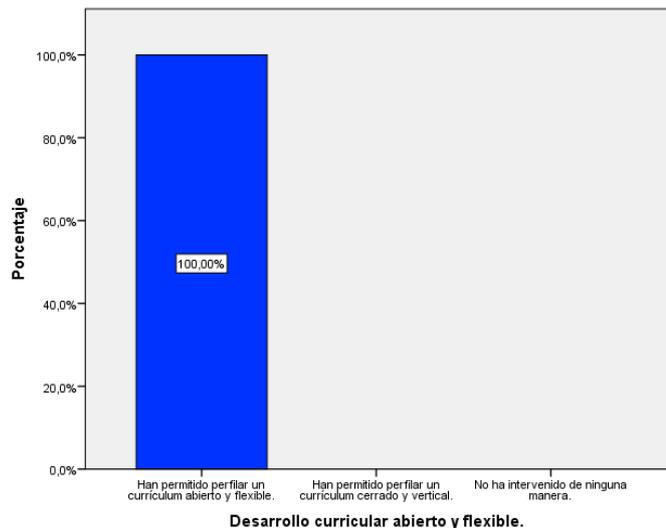


Figura 44. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.4

Indicador I.5. Criterio pedagógico de secuenciación progresiva de los contenidos del plan curricular:

Los datos sobre la secuenciación progresiva, como criterio aplicado en la organización de contenidos, se recogieron en relación con dos aspectos fundamentales: los temas de enseñanza y el nivel de dificultad.

Según la figura 45, todos los docentes coinciden en afirmar que la organización de los contenidos de la materia obedece a un desarrollo progresivo en relación con la temática y con el nivel de dificultad. Por lo que, este criterio se cumple en todos los casos.

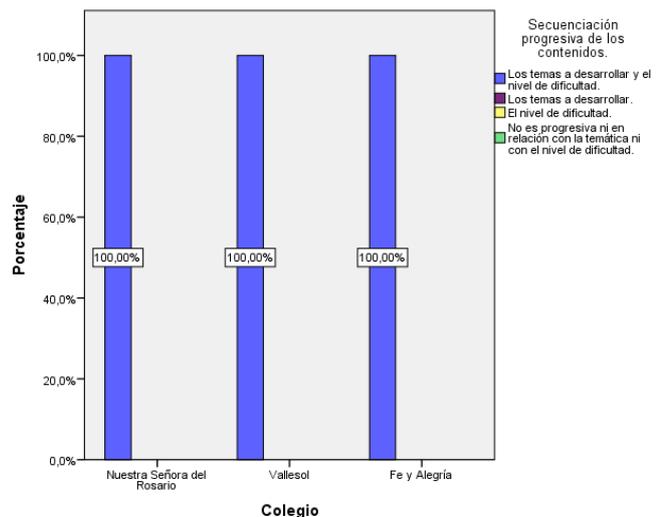


Figura 45. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.5

Indicador I.6. Criterio pedagógico del rol del docente como mediador de los aprendizajes:

La observación de clases evidencia que el rol de profesor mediador no es un perfil caracterizador en la práctica docente en todas las escuelas. En la mitad de ellos (50%) los docentes procuran poner en práctica esta característica, pero también existe la otra parte que sigue el desarrollo de la clase como transmisor de conocimientos.

Los datos de las escuelas presentan cómo en unos centros el modelo transmisor es el que se pone en práctica, mientras que en otros es el del docente mediador o hay modelos compartidos.

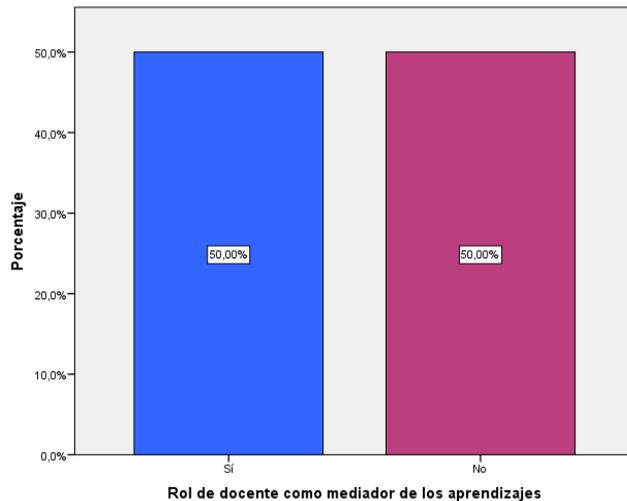


Figura 46. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.6

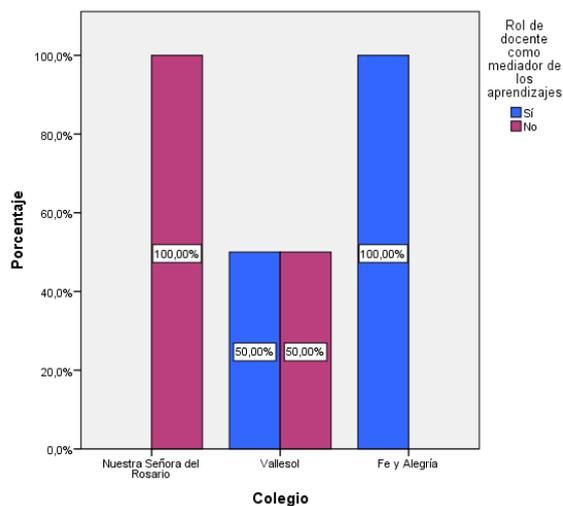


Figura 47. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.4

Indicador I.7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad:

El criterio de no directividad indica que las relaciones interactivas profesor-alumno no las impone el profesor sino que se consensúan. En las clases observadas (resultados en las figuras 48 y 49), el mayor porcentaje de docentes impuso las relaciones de interacción sobre sus alumnos. Esto quiere decir que es el docente el que marca las pautas sociales en el aula. Por lo que, mayormente, este principio no se cumple: las relaciones interactivas las impone el profesor unidireccionalmente.

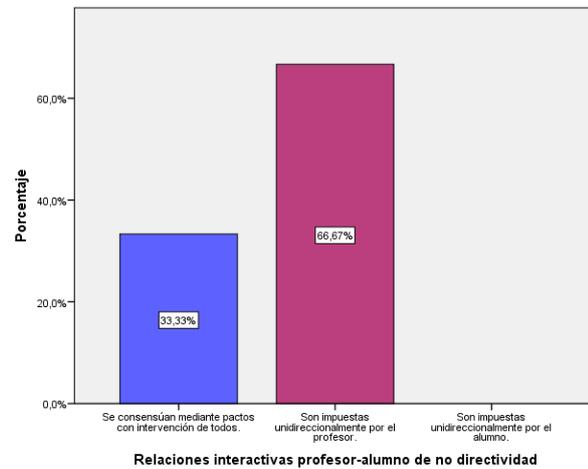


Figura 48. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.7

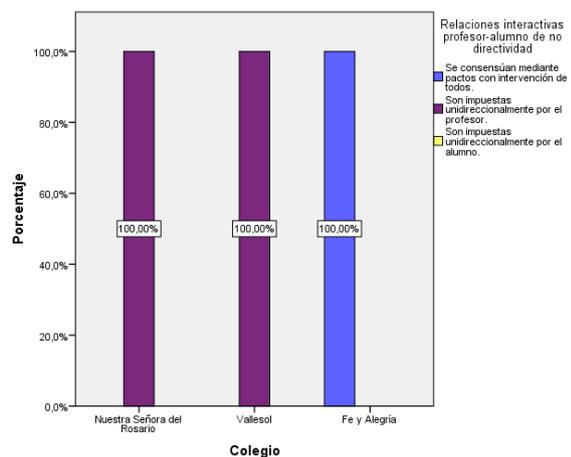


Figura 49. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.7

Estos resultados contrastan en oposición con los obtenidos en el cuestionario de estudiantes (figura 50): el 70,80% de estudiantes afirma que tanto los alumnos como el profesor intervienen para llegar a acuerdos juntos. Es decir, la mayor parte de relaciones interactivas entre ellos se consensúan. Hay un porcentaje de 25,66% que estima que el profesor impone lo que se tiene que hacer en la clase, mientras que solo un reducido 3,24% percibe que son los estudiantes los que tienen el control de las decisiones que se toman en el aula.

La misma relación de diferencias porcentuales entre las opciones planteadas se mantiene en los resultados obtenidos en cada una de las tres escuelas (figura 51).

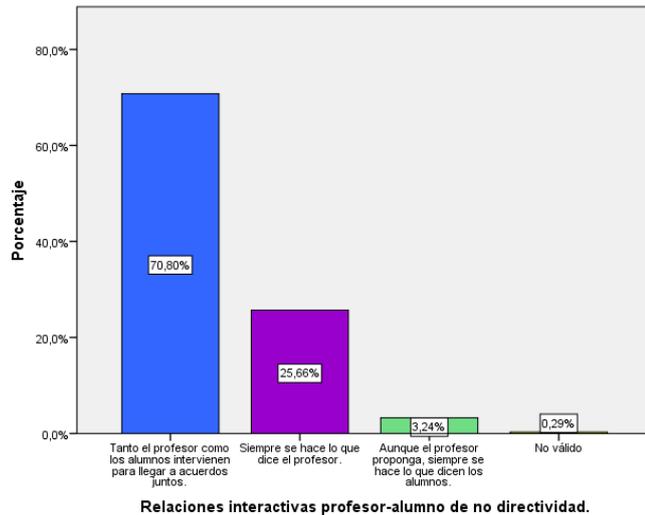


Figura 50. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.7

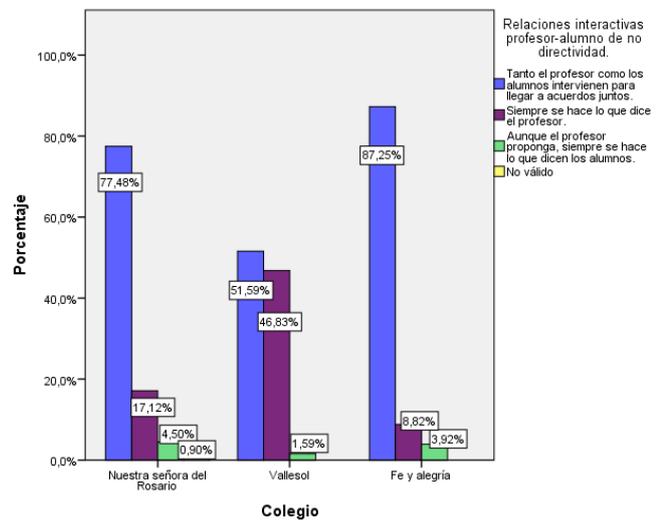


Figura 51. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.7

Indicador I.8. Criterio pedagógico de organización de la clase:

Este indicador nos informa si el docente escoge las formas de agrupamiento más adecuadas a sus intenciones educativas, sobre todo para el trabajo práctico de los alumnos.

Según la figura 52, los docentes eligen dos formas: individual o grupal. Prefieren los trabajos en grupos flexibles (66,67%). Este porcentaje proviene de las dos escuelas concertadas (figura 53), que para los trabajos prácticos optaron por fomentar el trabajo en equipo. En cada clase, los grupos son flexibles, es decir, el profesor utiliza estrategias de agrupamiento que varían la constitución de los grupos.

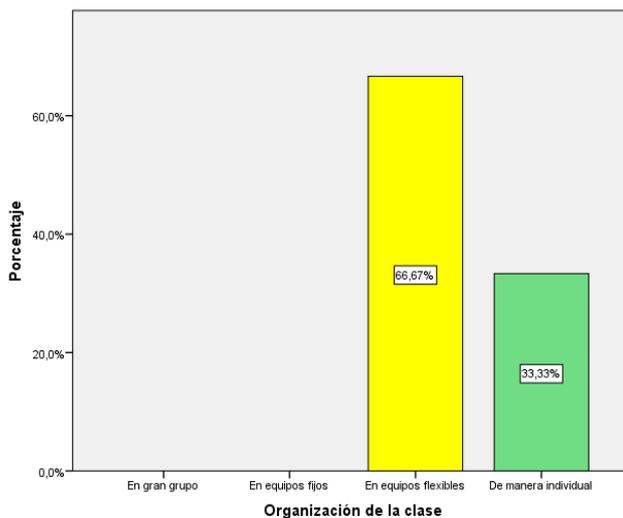


Figura 52. Datos totales de la rejilla de observación del indicador I.8

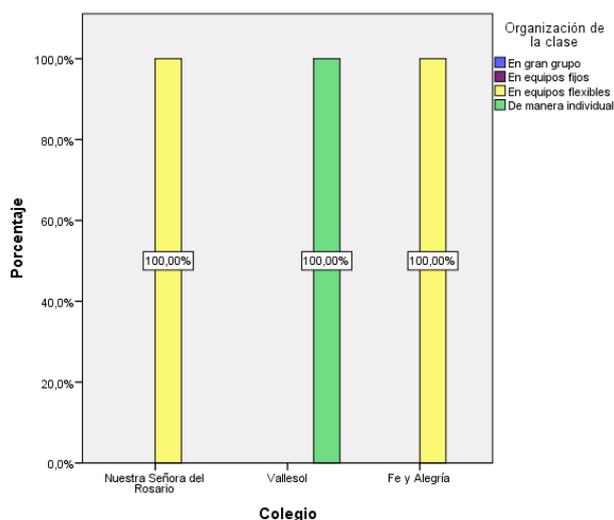


Figura 53. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador I.8

Estos resultados no se oponen a los obtenidos en el cuestionario de estudiantes (figura 54). El 49,71% manifiesta que en clase trabajan en equipos que varían según las clases o como los agrupe el profesor. El 20% indica que los docentes prefieren el trabajo individual, mientras que el 15% señala que hay trabajos en grupos fijos. Solo el 3,53% considera trabajos realizados en grupo con toda la clase. Además, hay un alto índice de no válidos (11,76%), que evidencia que varios no entendieron bien la pregunta.

En los datos por escuelas (figura 55), se puede ver la tendencia mayoritaria a realizar los ejercicios prácticos en grupos para aprender el curso de Comunicación, según las clases o el criterio del profesor.

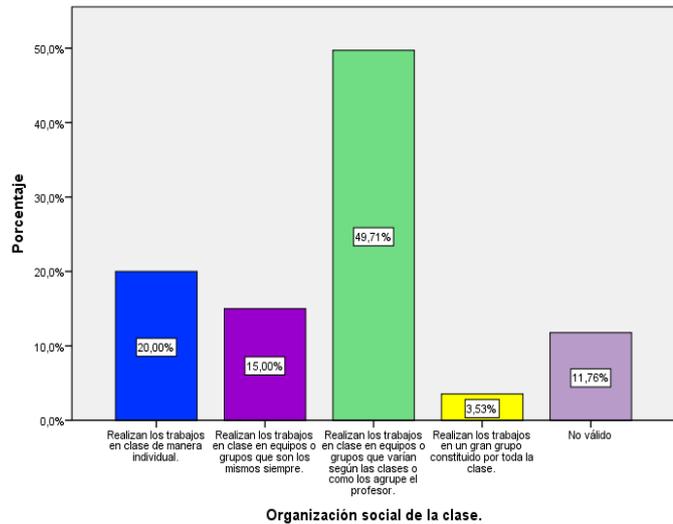


Figura 54. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.8

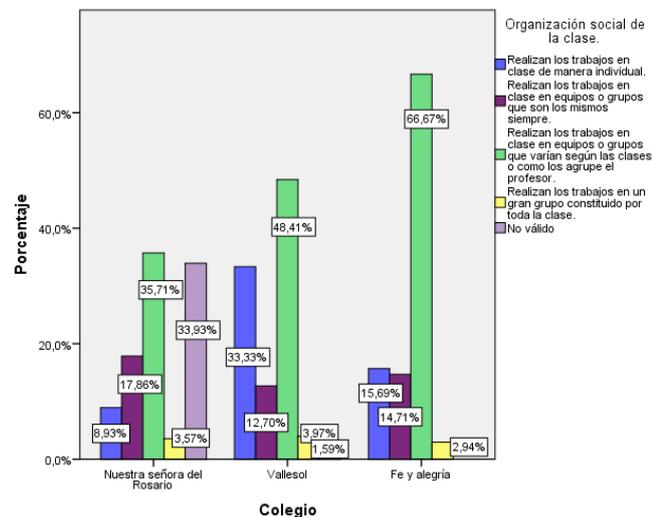


Figura 55. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.8

A pesar de lo observado en las clases y las respuestas de los estudiantes, los docentes respondieron que prefieren al 100% (figura 56) «el trabajo en equipos o grupos que varían según las clases o como los agrupe el profesor».

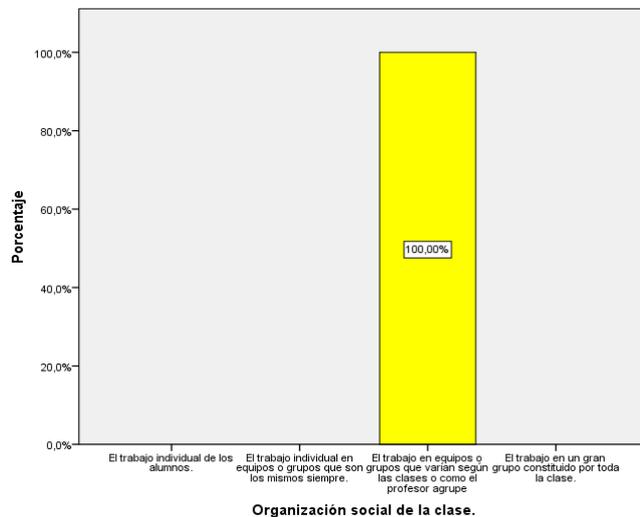


Figura 56. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.8

Indicador I.9. Criterio pedagógico de la distribución del tiempo:

La aplicación de este criterio indica si el tiempo es un factor flexible o no en relación con el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

La percepción de los estudiantes (figura 57) en un 74,93% es positiva en relación con la flexibilidad del tiempo: afirman que el profesor da

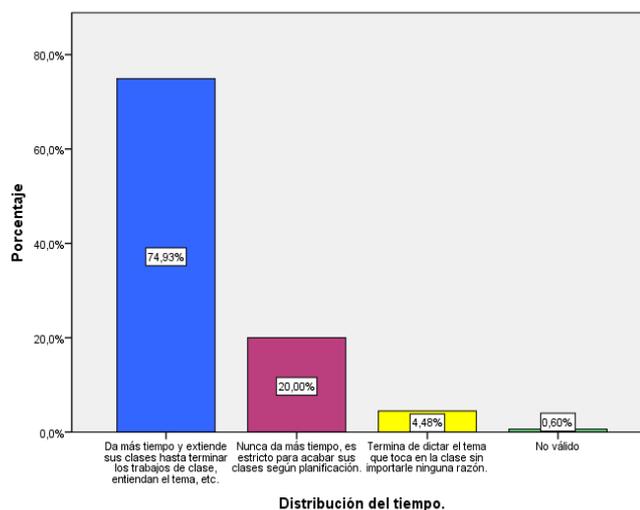


Figura 57. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.9

más tiempo y extiende sus clases hasta terminar sus trabajos, que entiendan el tema, entre otros. El total de las opciones de inflexibilidad en el tiempo es 24,48%, que indica que los docentes cumplen con el dictado de sus clases según la planificación y sin importar razón alguna (figura 57).

Estas relaciones porcentuales se evidencian también en los tres centros educativos: en todos, el más alto porcentaje (sobre el 50%) corresponde a la flexibilidad del tiempo (figura 58).

Los docentes, por su parte, también consideran que son flexibles en el manejo del tiempo (figura 59): el 100% afirma que da más tiempo y extiende sus clases hasta que sus alumnos terminen sus trabajos, entiendan el tema, etc.

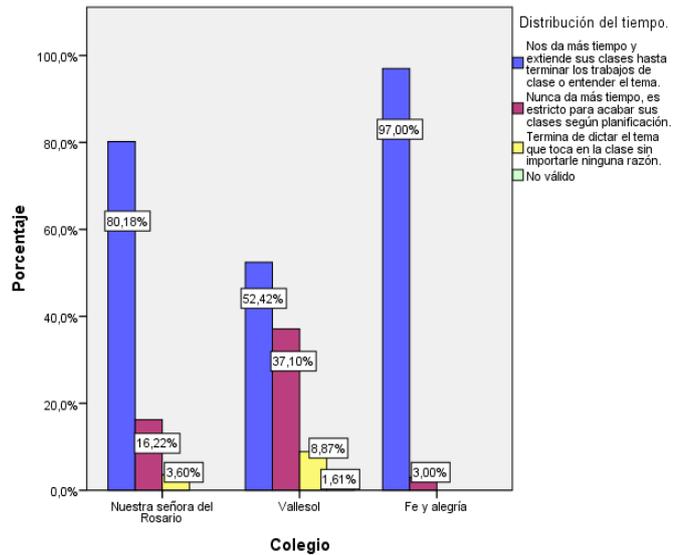


Figura 58. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.9

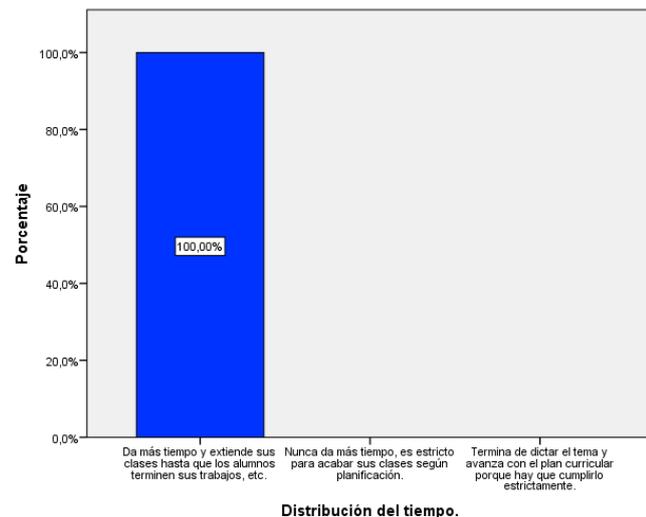


Figura 59. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.9

Indicador I.10. Criterio pedagógico de utilización del espacio:

Este criterio indica si el aula es o no el único espacio donde se desarrollan las actividades de aprendizaje de acuerdo con las intenciones educativas.

Según los estudiantes (figura 60), los espacios donde aprenden Comunicación, mayormente, están en la escuela: 51,18% (el aula es el único espacio) y 41,42% (otros espacios de la escuela, según el tema y las actividades). Es muy reducido el porcentaje (3,55% y 3,25%) que afirma que el docente utiliza otros espacios de la localidad para el aprendizaje.

En los datos por escuelas se mantiene esta misma relación (figura 61), aunque en una de las escuelas concertadas (Nuestra Señora del Rosario) los estudiantes afirman que el profesor utiliza en mayor porcentaje otros espacios en la escuela distintos al aula de clase (52,68%).

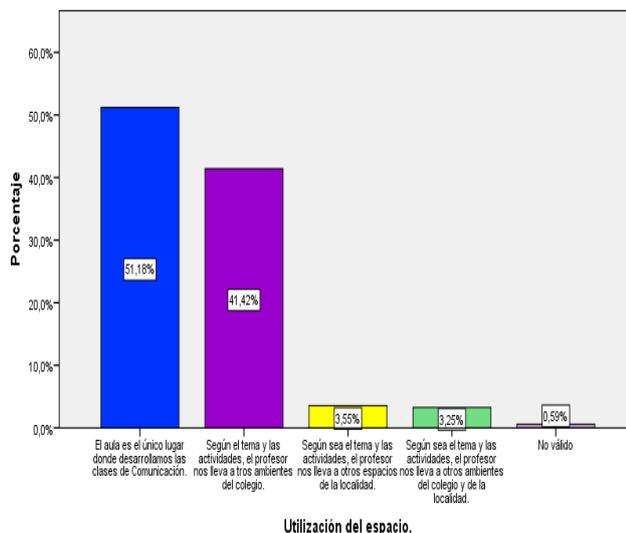


Figura 60. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.10

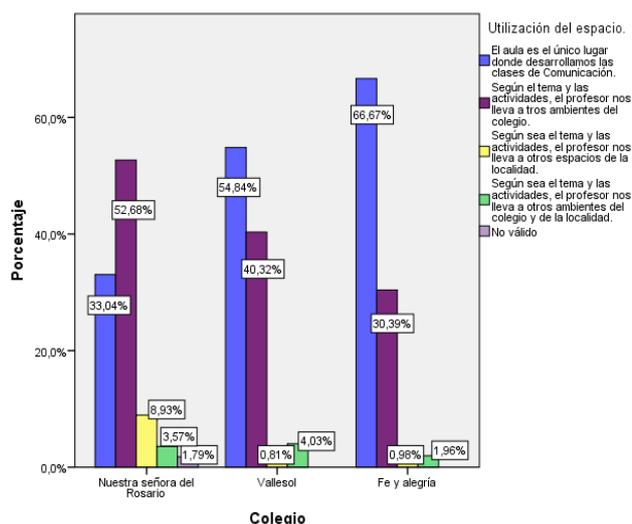


Figura 61. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.10

En contraparte, todos los docentes (figura 62) afirman que según el tema y las actividades ellos trabajan con sus alumnos en otros ambientes del colegio. Por lo que, en relación con la respuestas de los estudiantes, se puede decir que aunque es una opción viable la ponen en práctica de manera poco frecuente.

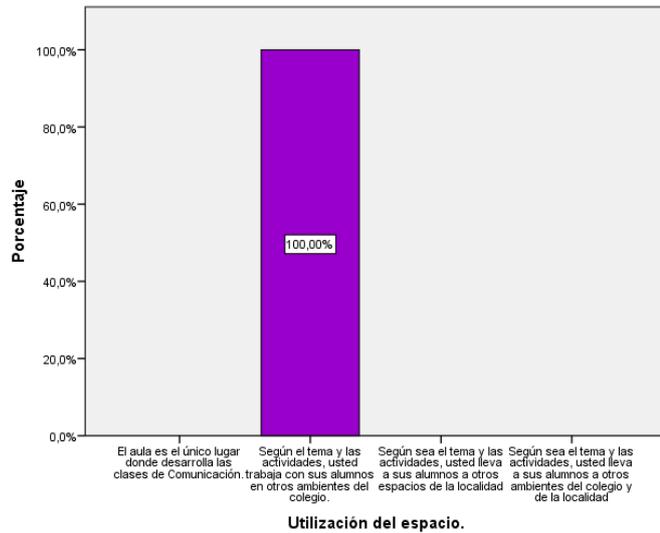


Figura 62. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador I.10

Las respuestas de los directivos evidencian que en las escuelas no hay restricciones con la aplicación de este principio, por lo que se podría afirmar que se concibe que hay otros espacios fuera del aula para generar situaciones de aprendizaje significativas para los estudiantes (figura 63).

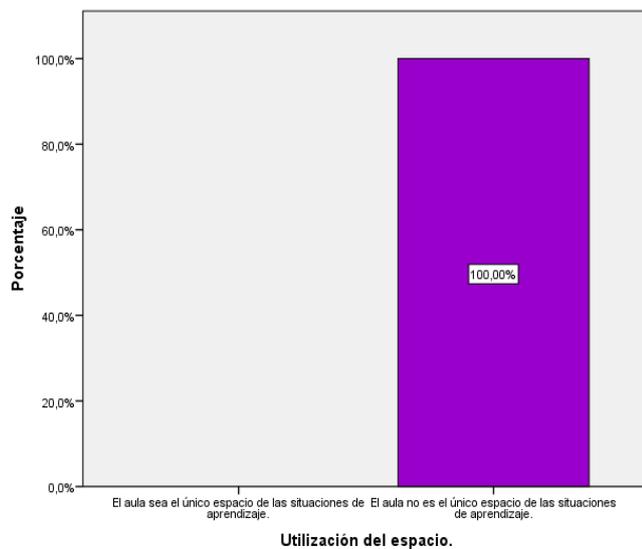


Figura 63. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador I.10

II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje

Este tema se evidencia con estos cuatro indicadores:

II.1. Los momentos del desarrollo de una clase.

II.2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de la clase.

II.3. Los materiales didácticos.

II.4. La evaluación de las sesiones de aprendizaje.

Los datos se han recogido con cuatro instrumentos: 1) rejilla de observación, 2) cuestionario de estudiantes, 3) cuestionario de profesores y 4) cuestionario de directivos. Cada uno de los siguientes cuadros (tablas 12 y 13) resume la frecuencia (moda, como valor estadístico) en relación con los indicadores del tema de análisis de este apartado.

Resultados de la rejilla de observación:

	I.1	I.2	I.3	I.4
	Los momentos del desarrollo de una clase	La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de la clase	Los materiales didácticos	La evaluación de las sesiones de aprendizaje
Moda	Se desarrollan todos los momentos.	El momento práctico o de transferencia tiene más duración.	Utiliza materiales de tipo impreso.	Sí hay evaluación.

Tabla 12. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	I.3	I.3	I.3	I.3	I.3	I.4	I.4	I.4
	Materiales didácticos	Materiales didácticos: impresos o escritos.	Materiales didácticos: de ejecución	Materiales didácticos: audiovisuales	Materiales didácticos: tridimensionales	Evaluación: autoevaluación	Evaluación: coevaluación	Evaluación: heteroevaluación
Moda	Sí	Sí	No	No	No	A veces	A veces	Siempre

Tabla 13. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje

Resultados del cuestionario de profesores:

I.2

Criterio pedagógico de distribución del tiempo en una clase

Moda	Le concede más tiempo al momento de aplicación práctica
------	---

Tabla 14. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje

Resultados del cuestionario de directivos:

I.1

Momentos del desarrollo de una clase

Moda	Es imprescindible que consideren todos los momentos de una clase / No lo es .
------	---

Tabla 15. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje

La observación de la clase (tabla 12) evidencia que los docentes desarrollan la clase con todos los momentos, le conceden más tiempo al momento práctico o de transferencia de conocimientos, el material con el que trabajan es impreso y hay evaluación o verificación de los aprendizajes. Los datos particulares, en cada caso, los presentaremos en las figuras que describen los resultados de cada indicador.

En el cuestionario de estudiantes (tabla 13), la información detalla dos tipos de componentes de la sesión de aprendizaje: los tipos de material utilizado y los tipos de evaluación frecuentes. Los alumnos inciden en el uso de materiales impresos y en la heteroevaluación.

Por su parte, los profesores (tabla 14) afirman que dan más tiempo al momento práctico o de transferencia de conocimientos. Los directivos (tabla 15), según sea el caso, se reparten equitativamente al afirmar que unos conceden total importancia a que se desarrollen todos los momentos de una sesión de aprendizaje, mientras que otros no consideran imprescindible este aspecto.

Indicador II.1. Los momentos del desarrollo de una clase:

Este indicador evidencia si en una sesión de aprendizaje se desarrollan todos los momentos: motivación, básico, práctico, evaluación y extensión.

Según lo observado, todos los docentes no desarrollan todos los momentos. Sobre todo, no alcanzan el último que es la evaluación. De allí los resultados de la figura 64.

En cada una de las escuelas el desarrollo de las clases es distinto (figura 65). En una de las concertadas (Nuestra Señora del Rosario), el docente no desarrolla todos los momentos de la clase, mientras que en el otro colegio (Fe y Alegría) sí: son dos docentes para las clases

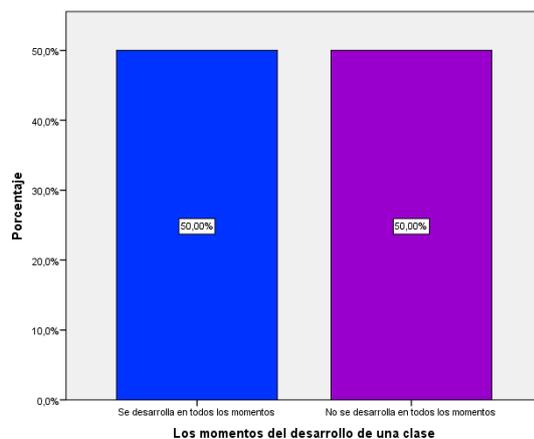


Figura 64. Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.1

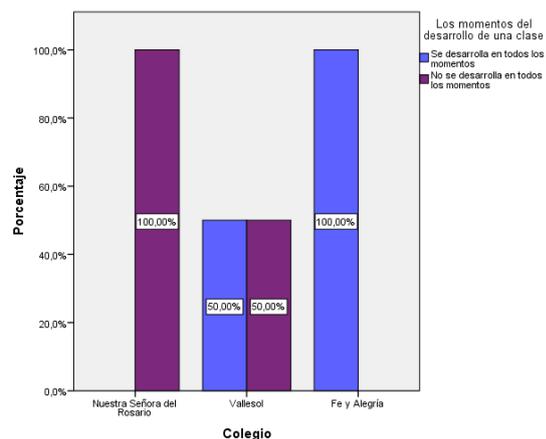


Figura 65. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.1

observadas y ambos desarrollan todos los momentos de la clase. En el centro privado (Vallesol), el desarrollo no es el mismo siempre: unas veces se desarrolla la clase en todos los momentos, otras no.

Se les preguntó a los directivos si era imprescindible que sus profesores desarrollaran las clases en todos sus momentos. El mayor porcentaje (57,14%, en la figura 66) afirmó que sí lo era. Sus consideraciones se corresponden con los resultados obtenidos en la observación de las clases de los profesores.

En la escuela concertada (Nuestra Señora del Rosario), donde el docente no desarrolla todos los momentos de la sesión de aprendizaje, los directivos tienen concepciones divididas: para el 50% es imprescindible para el otro 50% no lo es. En los otros dos centros, la práctica educativa de los docentes y la concepción directiva van en la

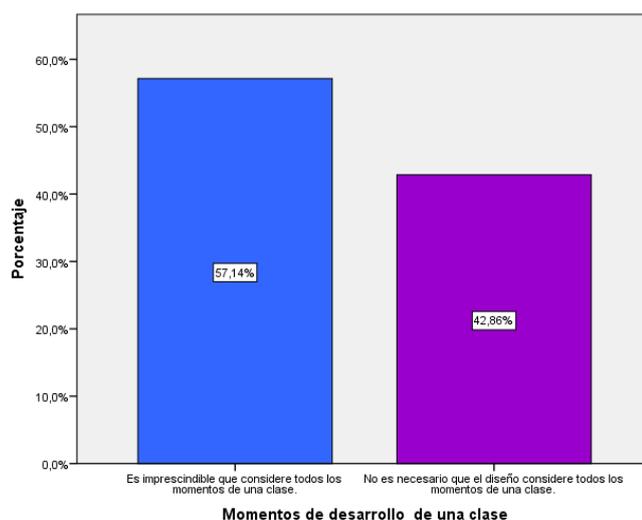


Figura 66. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador II.1

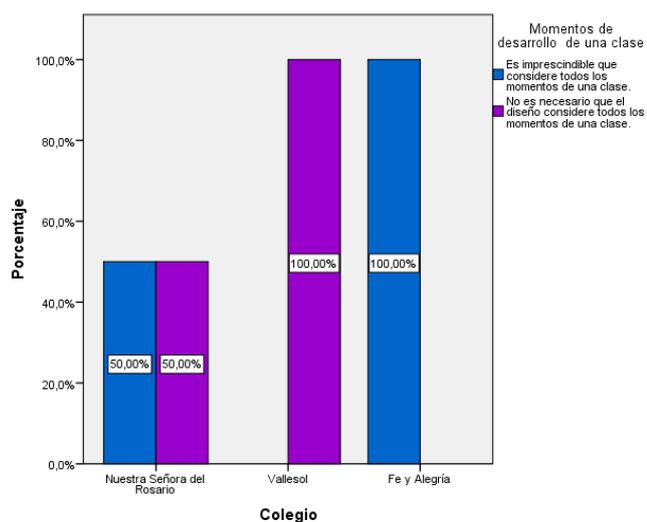


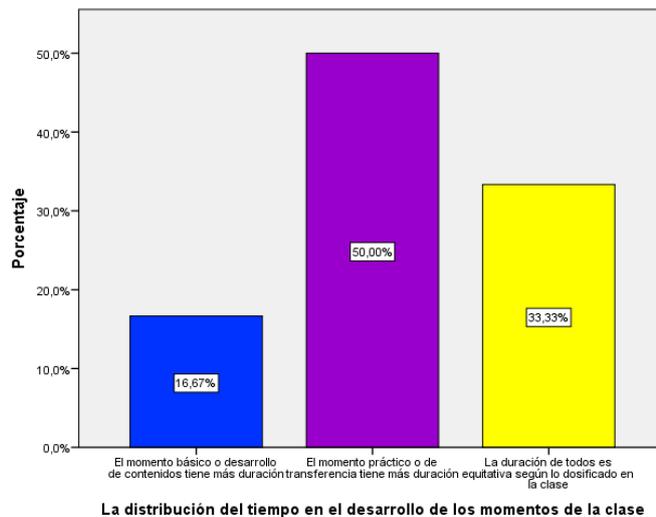
Figura 67. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.1

misma dirección: donde los directivos determinan que no es necesario que se cumplan todos los momentos de una sesión de aprendizaje, los docentes no lo hacen, mientras que en la escuela donde sí lo consideran imprescindible los profesores desarrollan sus clases en todos los momentos que supone el desarrollo completo de una sesión de aprendizaje con sus estudiantes.

Indicador II.2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase:

Con este indicador nos informamos si el profesor le concede más tiempo a determinados momentos de la sesión de aprendizaje. En la figura 68, el 50% indica que el momento práctico es el que tiene más duración. Hay un 33,33% que evidencia la duración equitativa de todos los momentos, según lo dosificado para el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

La figura 69 muestra de modo marcado la tendencia en las escuelas. En una de las concertadas el momento práctico es el de mayor duración, quizás esta sea la razón por la que el docente no llegue a desarrollar todos los momentos de la clase (véase figura 65), mientras que en la otra la distribución del tiempo es equitativa y los docentes sí desarrollan todos los momentos de la clase (véase figura 65). En el centro privado (Vallesol), hay clases con mayor desarrollo teórico y otras con



La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de la clase
 Figura 68. Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.2

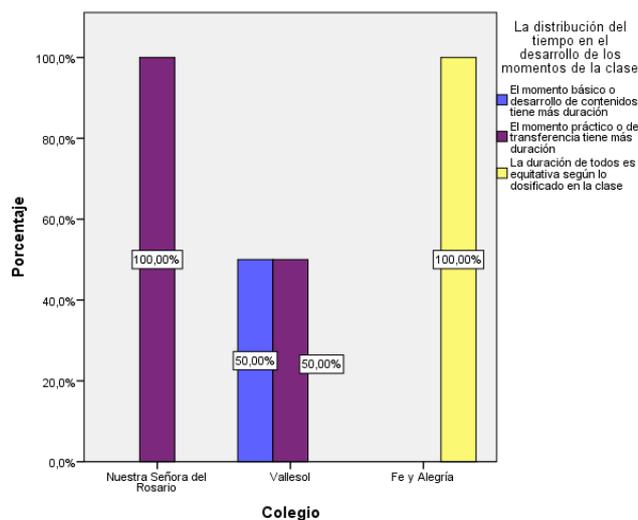


Figura 69. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.2

más carácter práctico (figura 69).

Los resultados de la observación se corresponden con las percepciones de los docentes. Las figuras 70 y 71 presentan resultados en los que el profesor «le concede más tiempo al momento de aplicación práctica de los contenidos desarrollados en su clase».

A pesar de que en clases se observó que hay un porcentaje de profesores que dan más tiempo al desarrollo teórico de las clases (figura 69), en sus respuestas al cuestionario ninguno de los docentes afirma este dato. En todos los centros, el total del porcentaje (80%) corresponde al interés por dar más tiempo a la aplicación práctica de la teoría. En la escuela privada (Vallesol), la mitad de los docentes considera que la distribución del tiempo es equitativa a lo largo de todas sus sesiones de aprendizaje (figura 71).

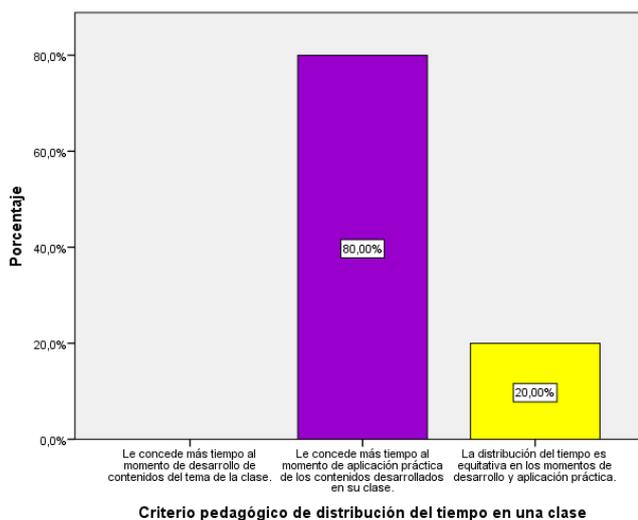


Figura 70. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.2

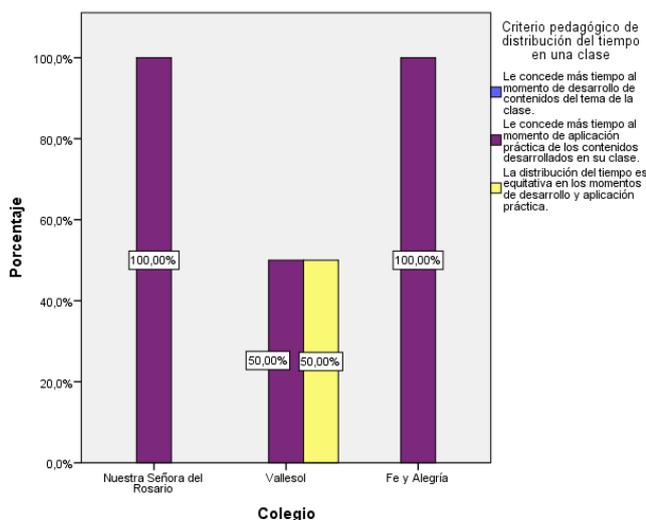


Figura 71. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.2

Indicador II.3. Los materiales didácticos:

En este indicador recogemos información en relación con los materiales, concebidos como apoyos didácticos para que el docente desarrolle actividades de enseñanza-aprendizaje según las necesidades específicas de su clase. En la observación de clases (figura 72), el mayor porcentaje (83,33%) utilizó materiales impresos: hojas de trabajo o libros texto. Solo en una de las escuelas el docente utilizó material de ejecución (los alumnos elaboraron afiches), el 50% (Nuestra Señora del Rosario, en la figura 73).

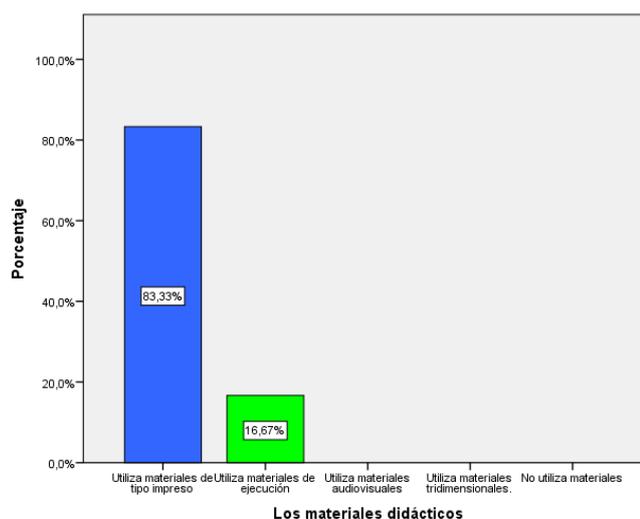


Figura 72. Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.3

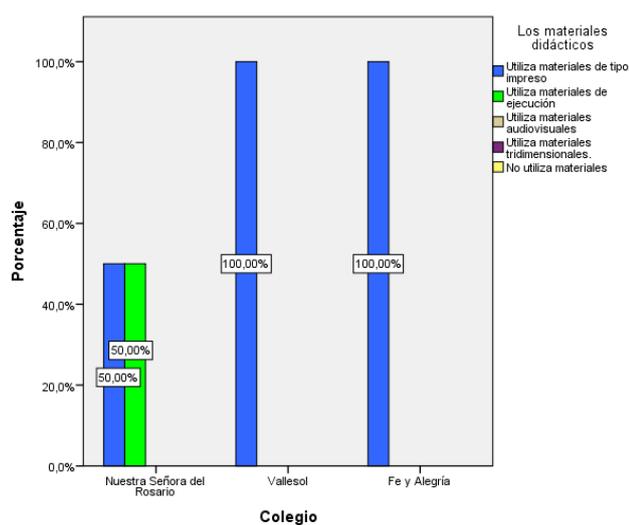


Figura 73. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.3

Las figuras (de la 74 a la 79), que aparecen a continuación, presentan los resultados del cuestionario de los estudiantes. El mayor porcentaje de la figura 74 (82,34%) corresponde a los estudiantes que afirman que sus profesores «sí utilizan materiales didácticos». Este también es el mayor índice de respuestas en cada una de las escuelas (figura 75). Del total de estudiantes, el 16,77% considera que sus profesores no utilizan materiales y en su mayoría

proviene de la institución educativa privada (34,96%), donde el libro texto de Comunicación es el que más se utiliza.

Los materiales impresos son los más utilizados, según los estudiantes de todos los colegios (figura 76). Los de ejecución, audiovisuales y tridimensionales se usan con mucha menos frecuencia (figuras 78, 79 y 80). De estos, son los audiovisuales los más utilizados (figura 79): entre el 17% y el 31% de estudiantes afirman que sí se usan en sus clases.

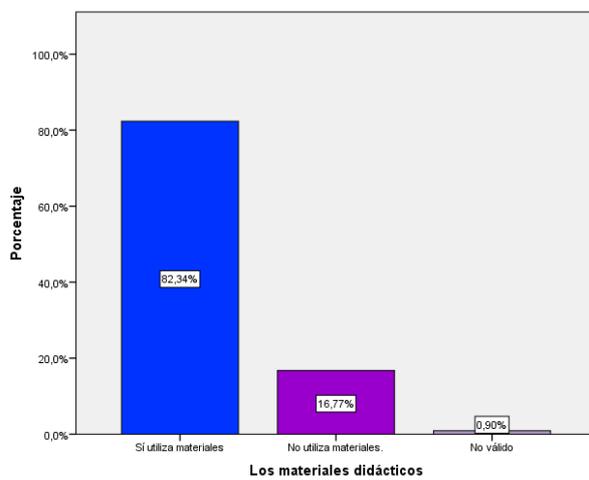


Figura 74. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

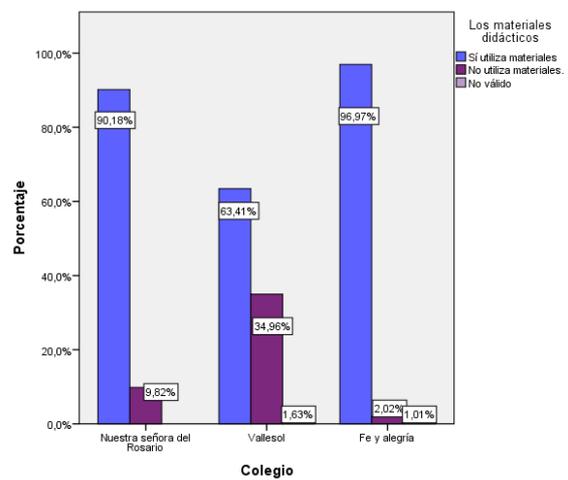


Figura 75. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

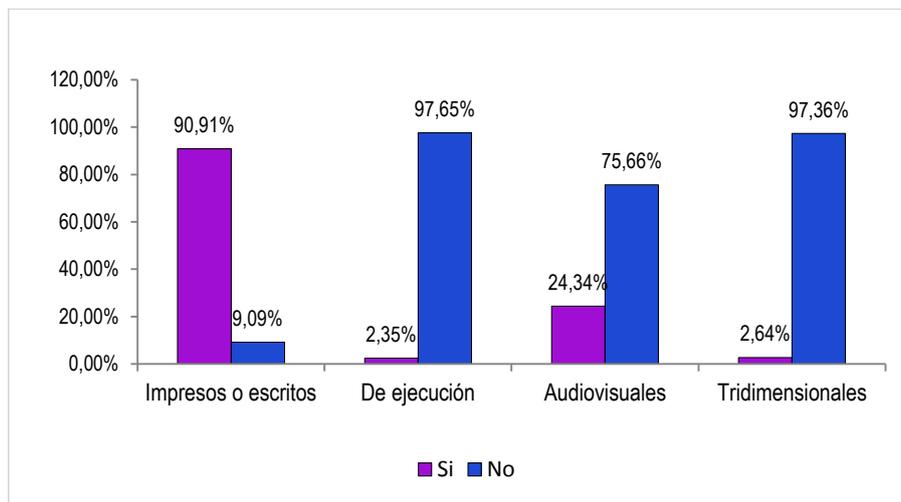


Figura 76. Materiales didácticos utilizados. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

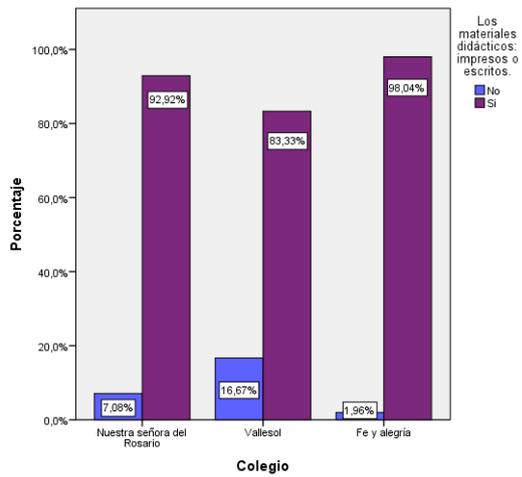


Figura 77. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

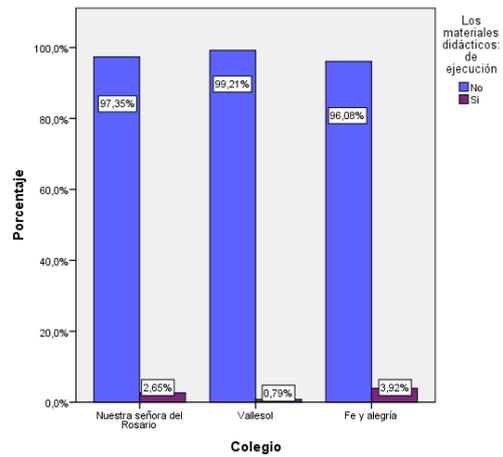


Figura 78. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

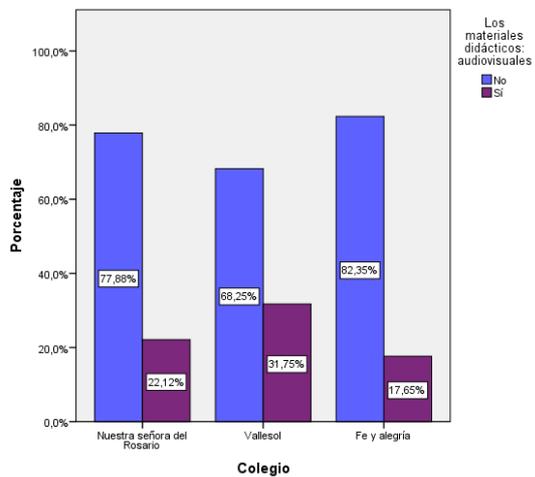


Figura 79. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

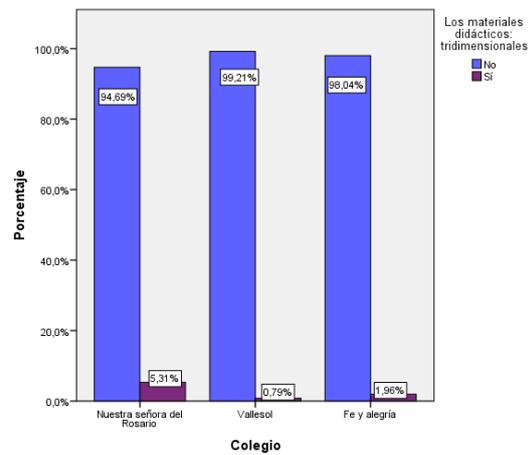


Figura 80. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.3

Indicador II.4. La evaluación de las sesiones de aprendizaje:

Con este indicador, evidenciamos si el profesor recoge información acerca del aprendizaje de sus estudiantes en una sesión de clase. En todas, los profesores procuran recoger esta información (75%, en la figura 81). Hay un porcentaje que corresponde a la ausencia de evaluación en algunas de las clases observadas (figura 81).

Como es evidente, en la escuela concertada donde se cumplen todos los momentos de una sesión de aprendizaje, sí hay evaluación (100%, Fe y Alegría, figura 82). En las otras dos escuelas, hay variación en la presencia de este componente de las sesiones de clase, 25 % y 50% que corresponde a la ausencia de evaluación (figura 82).

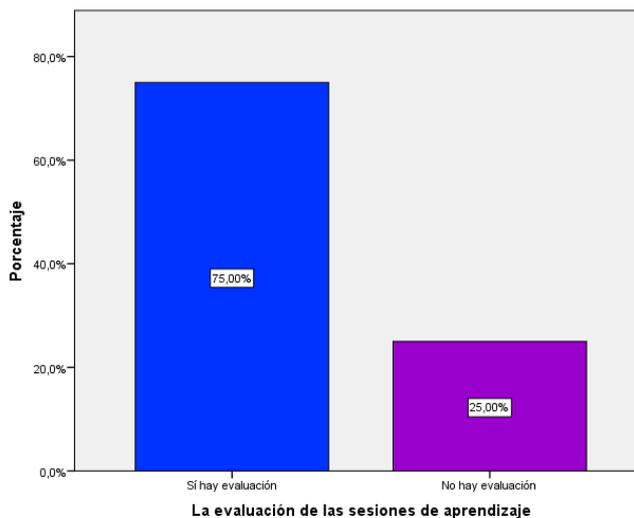


Figura 81. Datos totales de la rejilla de observación del indicador II.4

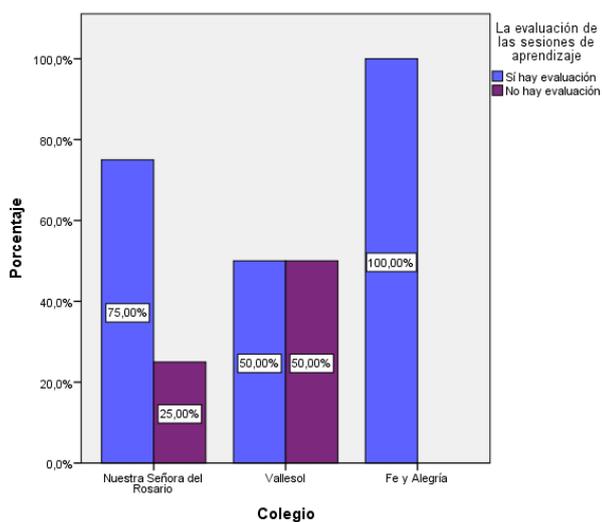


Figura 82. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador II.4

III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico

Este tema tiene tres indicadores:

III.1. Evaluación según la función.

III.2. Evaluación según el criterio.

III.3. Evaluación según el agente.

Como se muestra en las tablas (de la 17 a la 19), la medida de frecuencia indica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor recoge información de sus estudiantes para confirmar los aprendizajes (evaluación formativa con carácter confirmativo, en la tabla 16). Asimismo, según la tabla 18, al inicio para diagnosticar la situación de los alumnos (inicial diagnóstica) y en el proceso con función explicativa (formativa explicativa). Según el criterio, la evaluación es más bien criterial, es decir, hay parámetros de evaluación previos que los estudiantes deben lograr (tablas 16 y 19). En la evaluación según el agente, la incidencia es sobre la heteroevaluación, es decir, el profesor es el que evalúa mayormente a sus estudiantes (tablas 17 y 19).

La información recogida se muestra en la descripción de cada indicador con las figuras correspondientes a las tablas de datos.

Resultados de la rejilla de observación:

	III.1	III.2	III.3
	Evaluación según la función	Evaluación según el criterio	Evaluación según el agente
Moda	Formativa con carácter confirmativo	Criterial	Heteroevaluación

Tabla 16. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: los tipos de evaluación y el modelo pedagógico

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.3	III.3	III.3
	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
Moda	A veces	A veces	Siempre

Tabla 17. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: los tipos de evaluación y el modelo pedagógico

Resultados del cuestionario de profesores:

	Inicial diagnóstica	Formativa confirmativa	Formativa correctiva	Formativa explicativa	Final diagnóstica	Sumativa diagnóstica	Sumativa selectiva
Moda	Sí	No	No	Sí	No	No	No

Tabla 18. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3. Evaluación según la función

	Evaluación según el criterio	Evaluación según el agente: autoevaluación	Evaluación según el agente: coevaluación	Evaluación según el agente: heteroevaluación
Moda	Criterial	Casi siempre	A veces	Casi siempre

Tabla 19. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3. Evaluación según el criterio y según el agente

Indicador III.1. Evaluación según la función:

Con este indicador, la información recogida indica que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor aplica distintos tipos de evaluación dependiendo de la finalidad.

En las clases observadas, la tendencia de los docentes incide sobre dos tipos: formativa con carácter confirmativo y con carácter correctivo (figura 83). Esto quiere decir que se da en el proceso de aprendizaje con la función de que el docente confirme, en primer lugar, lo que sus estudiantes han aprendido (54,55%) y también para corrija los aportes de los alumnos (45,45%).

En los resultados por escuelas (figura 84), las tendencias son marcadas según la institución. En una de las concertadas (Nuestra Señora del Tránsito), el profesor evalúa con dos funciones: confirmativa (66,67%) o

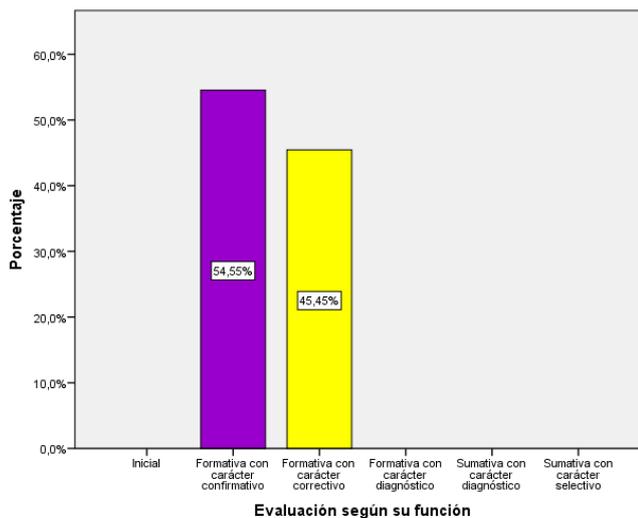


Figura 83. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.1

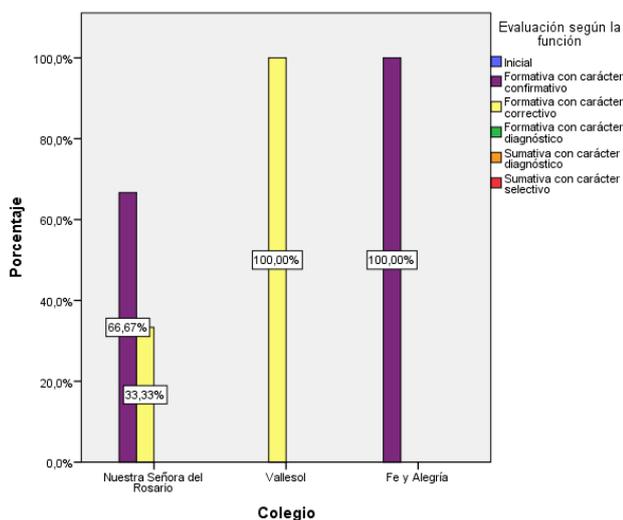


Figura 84. Datos por escuelas de la rejilla de observación del indicador III.1

correctiva (33,33%). En la escuela privada, la tendencia es totalmente correctiva, mientras que en la otra escuela concertada es más bien confirmativa (figura 84).

Con este indicador, recogemos datos en relación con la información que sirve de punto de partida al docente cuando inicia procesos de aprendizaje (figura 85). Todos los docentes afirman que aplican la evaluación inicial con función diagnóstica, es decir, parten del nivel de conocimientos alcanzado por sus estudiantes.

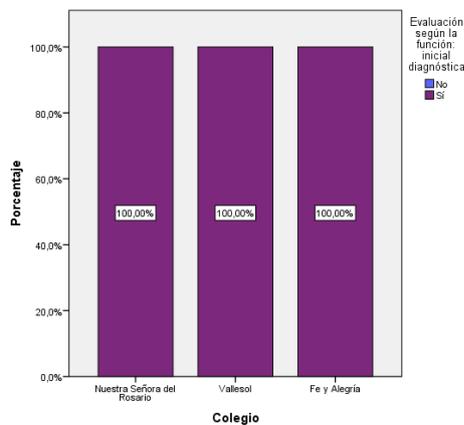


Figura 85. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

En contraste con la información proporcionada por la rejilla de observación, la figura 86 presenta los tipos de evaluación que más aplican los docentes en relación con la función pedagógica que esta desempeña durante el proceso y al final del mismo. Como se observa, los profesores no solo tienden a realizar una evaluación inicial diagnóstica, sino también formativa (40%) y sumativa (40%) (figuras 90 y 91) con esta misma función, aunque con menos unanimidad que en su proceso inicial.

Del mismo modo, en el proceso formativo prefieren la evaluación con función explicativa (figura 89).

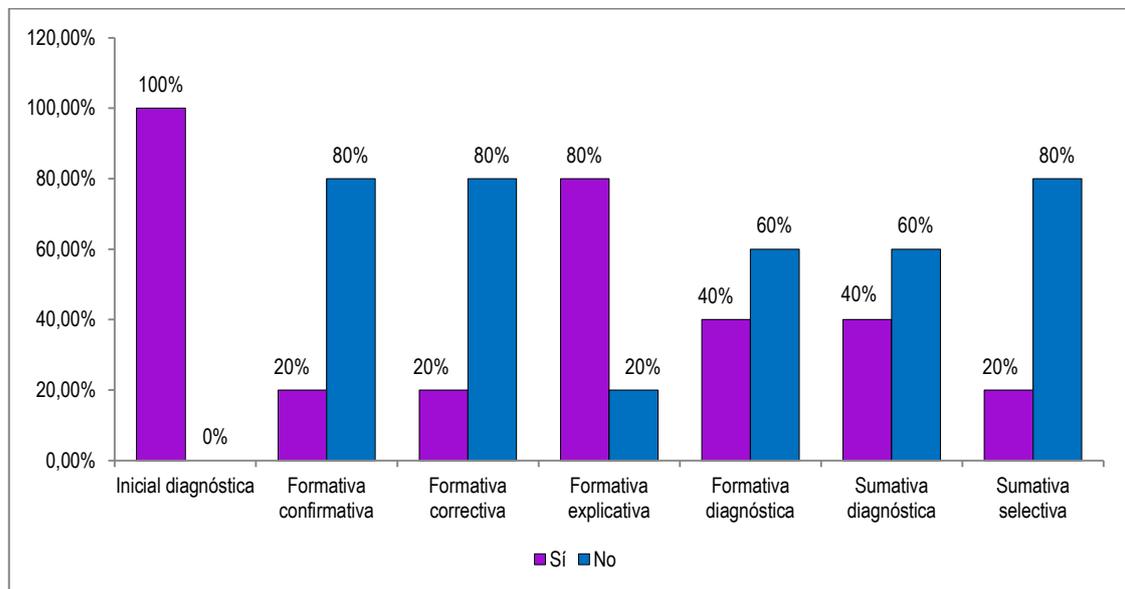


Figura 86. Evaluación según la función.
Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

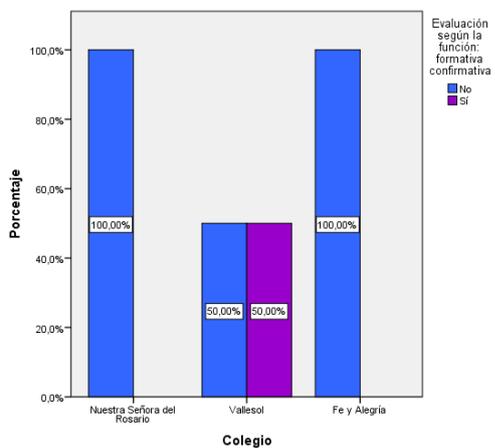


Figura 87. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

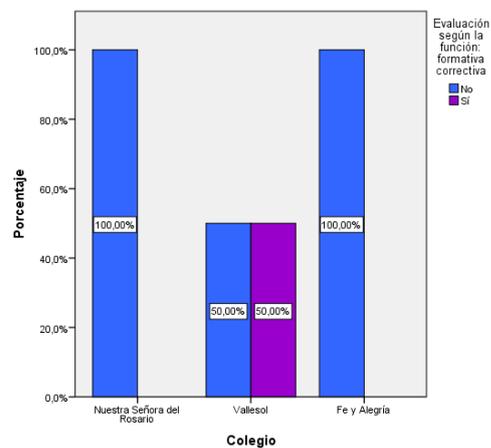


Figura 88. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

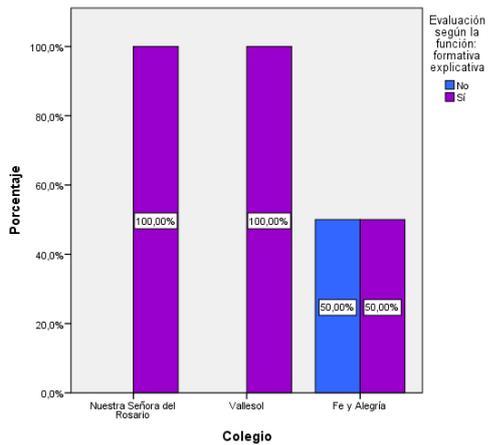


Figura 89. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

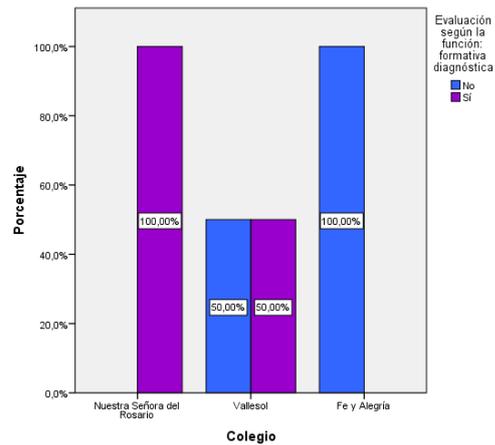


Figura 90. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

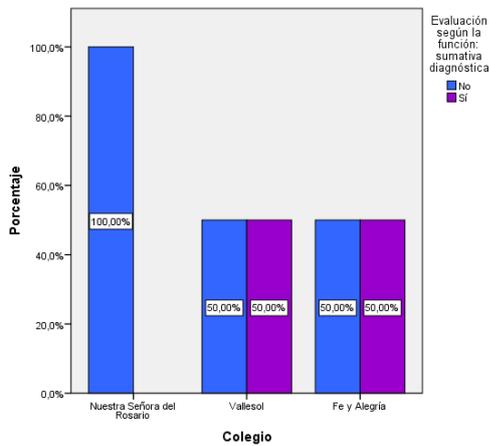


Figura 91. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

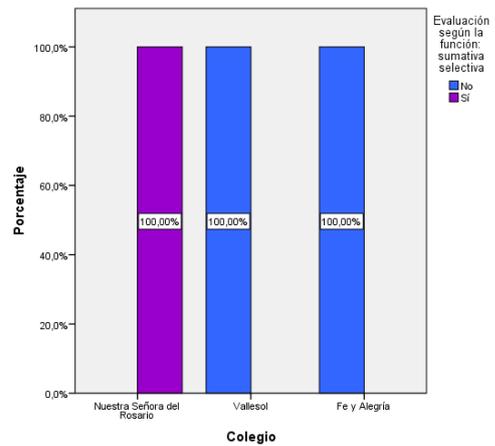


Figura 92. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

Indicador III.2. Evaluación según el criterio:

Con este indicador, tanto los docentes como los directivos dan a conocer si el referente de la evaluación es la norma del nivel alcanzado por un grupo de estudiantes o un criterio de evaluación previamente establecido.

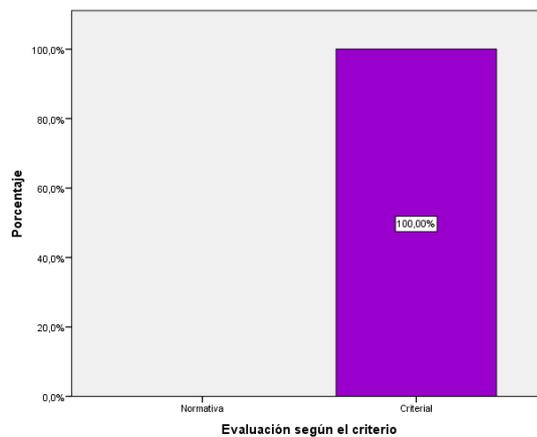


Figura 93. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.2

A la pregunta planteada: «En relación con la evaluación según el criterio, usted considera como referente de su evaluación: a) La norma del nivel alcanzado por un grupo de estudiantes. b) El o los criterios de evaluación previamente establecidos.», ambos grupos de las tres escuelas respondieron que aplican la evaluación criterial (figuras 93 y 94).

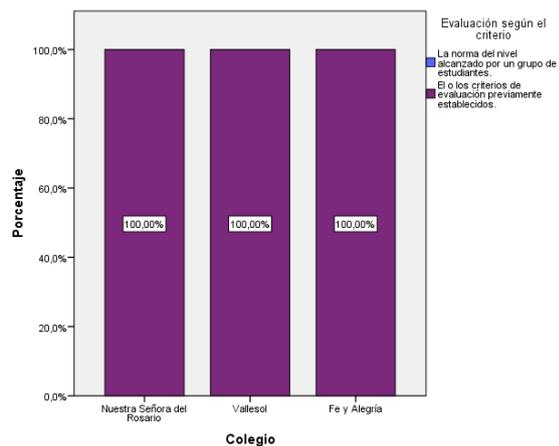


Figura 94. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.2

Indicador III.3. Evaluación según el agente:

Con este indicador, recogemos información en relación con quien realiza la evaluación: ¿es el mismo alumno el que la lleva a cabo sobre su propio aprendizaje?, ¿la realizan entre alumnos de la misma clase?, ¿la realiza el profesor?

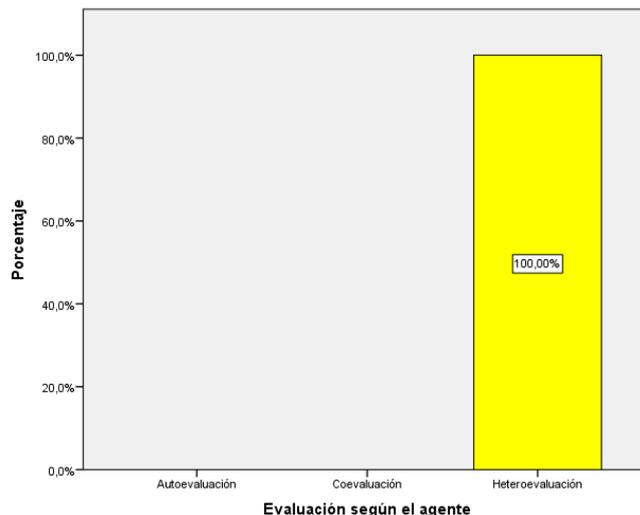


Figura 95. Datos totales de la rejilla de observación del indicador III.3

En todas las clases observadas, la evaluación tendió a aplicarla el profesor sobre sus estudiantes (figura 95), es decir, hay una clara preferencia por la heteroevaluación.

En el cuestionario de estudiantes (figura 96), los alumnos dieron mayor porcentaje de incidencia de aplicación a la heteroevaluación: «siempre» (48,20%) o «casi siempre» (33,53%). Son altos, también, los porcentajes de la frecuencia «a veces» en la autoevaluación y la coevaluación, por lo que se puede afirmar que es el docente quien verifica los aprendizajes, más que los propios estudiantes.

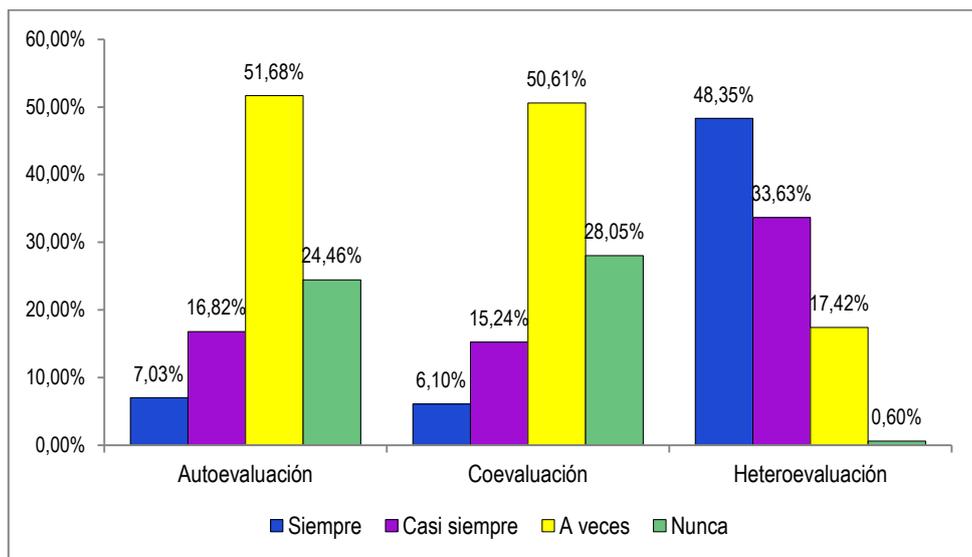


Figura 96. Evaluación según el agente.

Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

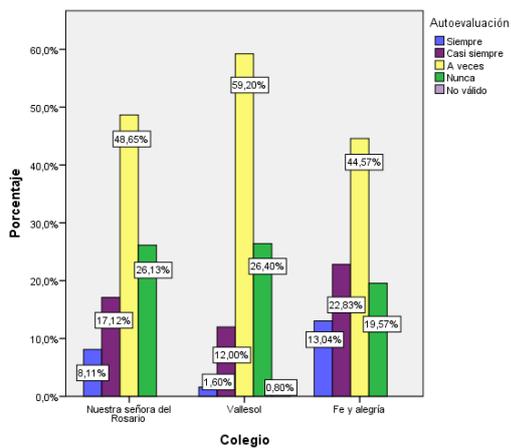


Figura 97. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

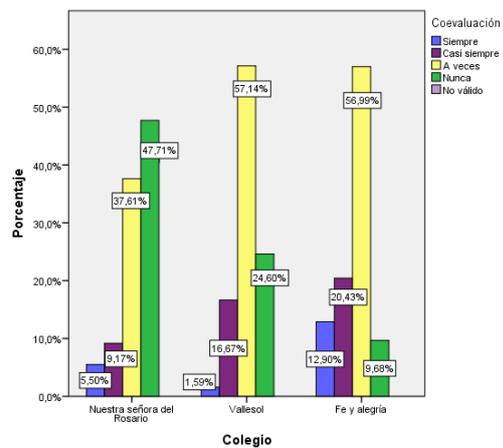


Figura 98. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

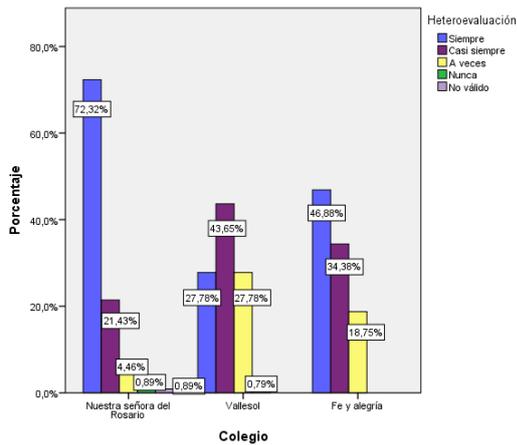


Figura 99. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

Las afirmaciones de los estudiantes se contraponen con la obtenida en los docentes. En este caso, los resultados no son tan homogéneos (figura 100). La autoevaluación es aplicada «casi siempre» por un grupo (50%), pero por otro «a veces» (50%). La coevaluación la aplican con muy poca frecuencia: «a veces» (75%), solo uno de los docentes la utiliza «siempre». La heteroevaluación tiene el mayor porcentaje de uso: «casi siempre» (60%). Estos datos son evidentes también en la información por escuelas (figuras 101 a la 103). La opción nunca no fue marcada por ningún profesor, razón por la que no aparece en ninguno de los gráficos de este indicador en este grupo de informantes.

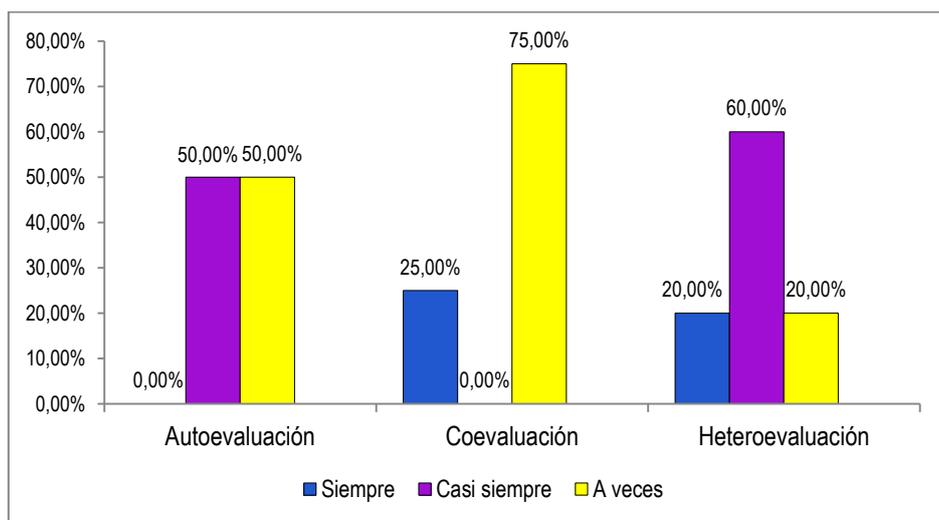


Figura 100. Evaluación según el agente. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

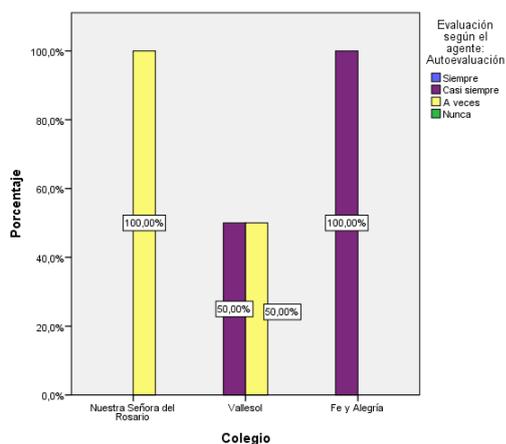


Figura 101. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3

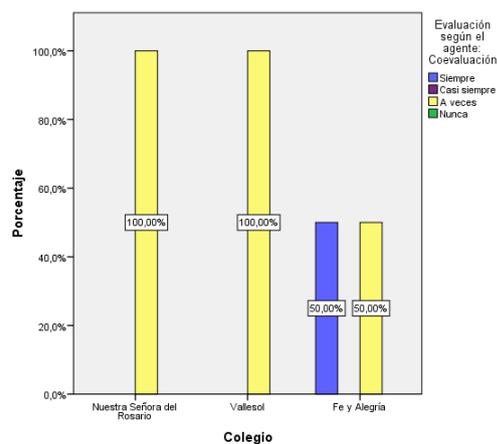


Figura 102. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

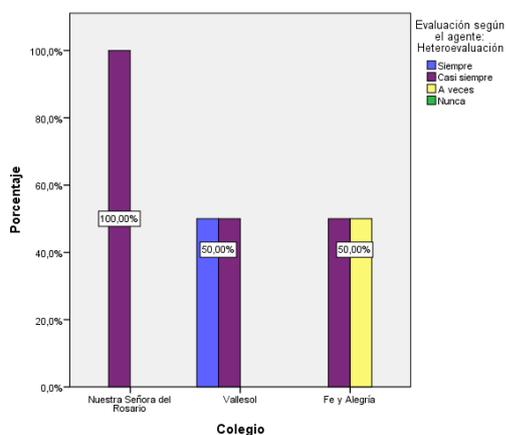


Figura 103. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

IV. La metaevaluación y el modelo pedagógico

Este aspecto tiene un solo indicador: evaluación del desarrollo del plan anual. Los datos se recogen con un cuestionario de directivos. En la pregunta planteada: «En su institución educativa, el desarrollo del plan anual se evalúa como positivo en relación con: a) El cumplimiento al 100% de contenidos teóricos desarrollados, b) El nivel de logro de capacidades alcanzadas, c) Los contenidos teóricos desarrollados y el nivel de logro de capacidades, aunque no se hayan concretado al 100% o d) Los contenidos desarrollados y el nivel de logro de capacidades alcanzados al 100%», la media de frecuencia estadística (moda) es la opción c) (tabla 20).

Resultados del cuestionario de directivos:

IV.1

Los contenidos de la evaluación

Moda	Los contenidos teóricos desarrollados y el nivel de logro de capacidades.
------	---

Tabla 20. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 4: La metaevaluación y el modelo pedagógico

Indicador IV.1. Evaluación del desarrollo del plan anual:

Con este indicador, recogemos información que nos permita conocer cuál es el centro de interés de los directivos de las escuelas, en relación con lo que aprenden sus estudiantes. En este sentido, todos los encuestados afirman que se evalúan el desarrollo del plan anual con el nivel de logro de capacidades alcanzadas. Además, hay un alto porcentaje que añade la importancia de haber desarrollado los contenidos teóricos planteados en el plan anual (figura 104).

Esta concepción en el nivel de logro de contenidos desarrollados al alcanzar el fin del año escolar es

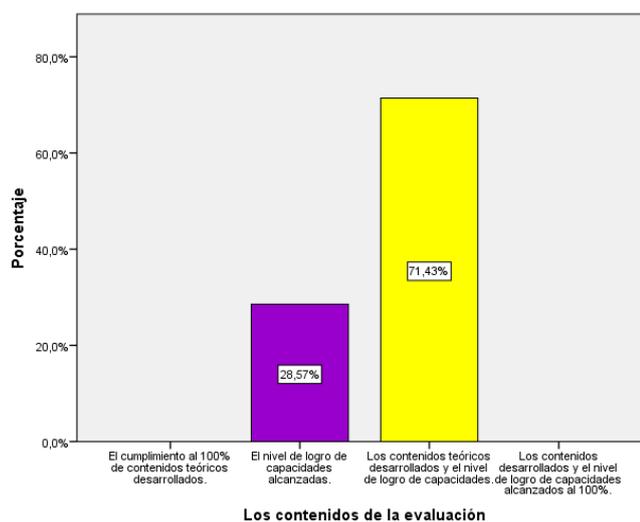


Figura 104. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador IV.1

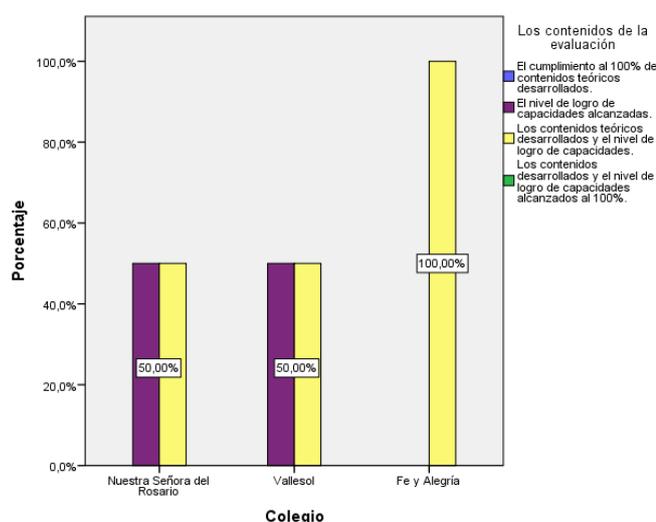


Figura 105. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador IV.1

compartida de la misma forma por todos los directivos de solo una de las instituciones educativas (Fe y Alegría, en la figura 105). En las otras dos escuelas, la valoración está dividida entre los directivos del mismo centro: 50% evalúa el nivel de logro solo en relación con las capacidades desarrolladas, mientras que el otro 50% lo hace además en relación con los contenidos teóricos desarrollados en la materia.

La interpretación de los datos presentados la damos a conocer a continuación.

DIMENSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE		
TEMA / ASPECTO	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS	INDICADORES / INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

I. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente.	Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.	<p>1. Atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes:</p> <p>Las aulas observadas son muy homogéneas, y no se puede evidenciar la atención a la diversidad. Los profesores afirman que respetan la diversidad al considerar que hay alumnos con mayores destrezas y otros con dificultades. Esto puede indicar que tienen una percepción positiva, reconocen la importancia de este principio pero no concretan en sus sesiones de clase. Ahora bien, en la dirección de los centros los conceptos de respeto a la diversidad tienen puntos de orientación diversos, incluso directivos del mismo centro educativo tienen concepciones diferentes. Los aspectos que mencionan en que se respetan este criterio son estos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centrados en las capacidades intelectuales y volitivas: <ul style="list-style-type: none"> • Potenciando todas las capacidades de la inteligencia. • Fortaleciendo la voluntad para llegar a las metas. • Practicando la paciencia antes las dificultades. - Centrados en lo psicopedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Respetando los ritmos y estilos de aprendizaje. • Fomentando y respetando la creatividad. • Tomando en cuenta los saberes previos de los alumnos. • Creando espacios que les permita sentirse escuchados (tutoría, psicología, otros programas). - Centrados en aspectos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Haciendo adaptaciones curriculares, si es necesario. • Utilizando material acorde a la necesidad del alumno (-a). • Elaborando material adaptado. • Adaptando actividades en sesiones de clases. • Haciendo adaptaciones curriculares en unidades de
--	---	---

aprendizajes.

- Preparando sesiones de aprendizaje considerando las necesidades del estudiante.
- Diseñando actividades de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- Diseñando unidades de aprendizajes considerando contenidos específicos del estudiante.
- Haciendo adaptaciones curriculares en la unidad de aprendizaje.
- Considerando adaptaciones curriculares.
- Creando círculos de estudio de asignaturas fuertes o donde presenten los estudiantes presentes dificultades.

2. Adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos:

Según lo observado, los docentes siempre parten de los conocimientos previos de los estudiantes para avanzar en los aprendizajes que irán adquiriendo. Lo normal, en todos los casos, es que se centren en recuperar estos saberes al inicio de cada sesión. Son, precisamente, estos conocimientos con los que los docentes procuran generar conflictos cognitivos en sus estudiantes.

Los datos se recogieron solo con la rejilla de observación de clase, quizás preguntándolo a los profesores podríamos haber podido contrastar con la manera en que suelen tomar en cuenta los saberes conocidos de sus estudiantes. Esto nos hubiera dado más pistas en la visión clara que pueden tener los docentes sobre la formación en competencias.

3. Adquisición de los conocimientos por construcción significativa:

El proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de considerar saberes previos, dar en interacción comunicativa y tomar en cuenta el aspecto contextual, aún sigue siendo transmisivo en alto índice. Los docentes son dadores de conocimientos, la mediación es tan vertical que aún siguen siendo ellos los que en su mayoría dirigen la clase y transmiten conocimientos. El contexto se toma en cuenta para ejemplos o situaciones que se proponen en clase, pero no para que los estudiantes pongan la mirada en su entorno real y aprendan a encaminarse en él.

4. Desarrollo curricular abierto y flexible:

El mayor porcentaje de los docentes y los directivos afirman que el Diseño Curricular Nacional tiene una función orientadora, por lo que el desarrollo curricular es abierto y flexivo. En relación con la formación por competencias, esto es de vital importancia dado que las competencias son flexibles en la medida en que durante los procesos de enseñanza-aprendizaje toman en cuenta el entorno sociocultural de los estudiantes. Si el currículum se aplicara de modo estricto y unilateralmente sin considerar de modo pertinente las necesidades que van surgiendo en el transcurso del año escolar, la escuela no respondería a la realidad en que se desenvuelve.

5. Secuenciación progresiva de los contenidos del plan curricular:

El Diseño Curricular presenta los contenidos propuestos de modo bastante desgajado y sin relaciones claras entre ellos. Se les propone agrupados en temáticas (teoría del texto, comprensión y producción oral, comprensión lectora, producción y gramática y ortografía), pero es el docente (en el equipo de área) quien en la planificación curricular diseña el plan anual y las unidades didácticas que orientarán su enseñanza. Según esto, los profesores coinciden en afirmar que la organización de los contenidos de la materia obedece a un orden de secuenciación progresiva en relación con dos aspectos: la temática a desarrollar y el nivel de dificultad.

6. Rol del docente como mediador de los aprendizajes:

El rol de profesor mediador no es un perfil caracterizador en la práctica docente en todas las escuelas. La visión tradicional del profesor como transmisor de conocimientos no se ha dejado de lado. Por tanto, hace falta que la configuración del perfil de los docentes se asimile su caracterización para llevarla a la práctica prestando mayor atención al aprendizaje de los estudiantes. El docente debe incidir en su función de gestionar en el aula situaciones de aprendizaje para promover la discusión, explicación y construcción del conocimiento, y, por ende, en la de investigador permanente en las aulas donde imparte clases para diagnosticar situaciones y elaborar estrategias de intervención adecuadas a los

contextos escolares de sus estudiantes.

7. Relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad:

La tendencia de los docentes es imponer las relaciones interactivas sobre sus alumnos, antes que consensuar: las relaciones las marca el profesor unidireccionalmente.

Estos resultados contrastan en oposición con los obtenidos en el cuestionario de estudiantes, pues un buen porcentaje afirma que tanto los alumnos como el profesor intervienen para llegar a acuerdos juntos. Esto quiere decir que el número mínimo de observaciones no ha permitido recoger mejores evidencias de este indicador. En este sentido, no se puede afirmar rotundamente que los docentes impongan estrictamente lo que se tiene que hacer en la clase, de modo que se estaría yendo por un buen camino en la formación por competencias al promover las relaciones interactivas para la resolución de conflictos y el aporte de ideas en la búsqueda de soluciones.

8. Organización social de la clase:

Según los datos, los docentes prefieren dos formas para el desarrollo de sus clases: la individual y la grupal. Los grupos de estudiantes son flexibles, es decir, varían según las clases y cómo los agrupe el profesor. Estas formas de trabajo se dan especialmente en el desarrollo de trabajos prácticos en clase para alcanzar determinadas intenciones educativas. De modo que, el estilo de aprendizaje en grupo puede estar contribuyendo a que los estudiantes se formen en la competencia comunicativa y en habilidades de comunicación asertiva y trabajo cooperativo y en el dominio de estrategias para resolver problemas.

9. Distribución del tiempo:

Los estudiantes y los docentes perciben positivamente la concreción de este criterio en la práctica educativa. Ambos consideran que hay flexibilidad de tiempo, lo que se puede evidenciar en que los docentes den más tiempo para que los estudiantes terminen sus trabajos prácticos o que los profesores extiendan sus clases para que los alumnos logren entender un determinado tema.

Cuando se forma por competencias, este criterio es de vital importancia, puesto que no solo cuenta el formar cabezas bien

llenas, si no bien hechas, lo que puede implicar ir avanzando en la programación, pero considerando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

10. Utilización del espacio:

En las escuelas no hay restricciones para que los docentes utilicen distintos espacios para promover aprendizajes significativos y en el orden de la formación por competencias. Los espacios donde mayormente aprenden los estudiantes están dentro de la escuela, pero el aula sigue siendo el espacio donde se desenvuelven los estudiantes para aprender el curso de Comunicación. El que es aún de escaso o nulo uso es el espacio fuera del centro educativo. Las situaciones de aprendizaje, por tanto, no salen de la escuela, donde los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades de comunicación y el docente conducirlos en una formación con características propias de la formación por competencia.

II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje.

Determinar qué modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente según las características de la sesión de aprendizaje.

1. Los momentos del desarrollo de una clase:

La importancia de los resultados de este indicador radica en que mediante los momentos del desarrollo de una clase podemos evidenciar de qué modo los docentes promueven las fases del aprendizaje: 1) momento de la motivación (recoger saberes previos y generar conflicto cognitivo), 2) momento básico (contenidos conceptuales), 3) momento práctico (transferencia en actividades), 4) evaluación (comprobación de saberes) y extensión (ampliación en actividades fuera de la clase).

En todos los casos, no se desarrollan todos los momentos. Los profesores y los directivos de los centros pueden estar de acuerdo o no en que es imprescindible que el docente los lleve a cabo siguiendo las fases de la sesión de aprendizaje establecidas. Pero, hay que tener en cuenta que alcanzar el momento final de una clase cierra el proceso de aprendizaje y deja las puertas abiertas a los contenidos de la siguiente sesión de clase.

El hecho de que los docentes no realicen comprobación de adquisición de saberes mediante la evaluación, en cualquiera de sus formas, o incluso en las más sencillas, supone que los estudiantes tampoco se formen conscientes de lo que van aprendiendo y que poco a poco, además, se conviertan en personas poco reflexivas. En la aplicación de un enfoque por competencias

esto no es una cuestión preferible, pues el desarrollo de competencias es reflexivo en todos los aspectos que componen el aprendizaje. No considerar tampoco la fase de la extensión implica dejar de promover la multifuncionalidad de lo aprendido: el alumno debe ir aprendiendo que lo que sabe le sirve para desenvolverse en su entorno sociocultural.

Aunque para algunos directivos y profesores no desarrollar todos los momentos de una clase no es aspecto relevante en la formación escolar, saltarse pasos del proceso de adquisición de saberes puede implicar que la adquisición de saberes se restrinja a saber y saber hacer, es decir, pasar del conocimiento a la transferencia mediante una actividad en la clase, ser competente significaría «saber hacer».

2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase:

El valor de la mayor incidencia en el momento de desarrollo práctico de la clase puede explicar que los docentes no alcancen a desarrollar la clase en todas las fases de aprendizaje. Los profesores de las escuelas donde se da importancia a que la sesión de clase comprenda todos los momentos alcanzan a desarrollarlos y su metodología de enseñanza se convierte en un estilo de enseñanza en que los estudiantes saben el camino a seguir en su aprendizaje. La flexibilidad de los docentes, en relación con el tiempo que asigna para el desarrollo de actividades de su clase, debe ir ajustándose a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, de modo que en las sesiones se procure alcanzar la fase final de la sesión de clase. Hay dos tendencias con las que hay que equilibrar los tiempos de una clase: el momento del desarrollo teórico de la clase y el momento de desarrollo de actividades prácticas. De lo contrario, la clase de lengua se convierte en transmisión teórica o en quehacer mecánico.

3. Los materiales didácticos:

Los materiales utilizados por el profesor son ayudas para responder a las necesidades específicas del desarrollo de una clase y de sus estudiantes. Hay una fuerte preferencia por los materiales impresos, que en la escuela privada se centra en el libro texto: contiene la teoría y las actividades están ya propuestas. En las escuelas de carácter concertado o con menos recursos, este

material son separatas o folios de trabajo para desarrollar las actividades. Los otros materiales de las clases de lengua son los audiovisuales, pero muy raras veces los de ejecución (rompecabezas, juegos de mesa, etc.) y los tridimensionales (maquetas, laberintos, etc.).

Las características tan uniformes de los materiales, sobre todo impresos, utilizados en las clases de lengua pueden estar contribuyendo a que los estudiantes perciban de modo escindido lo que aprenden en clase y lo que requiere su desenvolvimiento en el entorno.

4. La evaluación en las sesiones de aprendizaje:

La presencia del momento de la evaluación en las sesiones de aprendizaje indica si el profesor recoge información acerca del aprendizaje de sus estudiantes. Como hemos afirmado antes, cuando los docentes no desarrollan la sesión de clase en todas sus fases, la evaluación queda fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, tanto estudiantes como docentes entienden que evaluar implica siempre un proceso que tiene nota en el registro. No obstante, como veremos en el próximo indicador, la evaluación es, ante todo, el medio pedagógico para recoger información sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Además, se suele entender unilateralmente: es el profesor el que pone la nota o el que dice si está bien o está mal.

III. Los tipos de evaluación y el modelo pedagógico.

Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o negativamente en un proceso de formación constructivo que promueva el desarrollo de una formación por competencias.

- 1. Según la función.**
- 2. Según el criterio.**
- 3. Según el agente de la evaluación.**

En el modelo de una formación por competencias, la evaluación formativa, es decir, la que se da a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere un carácter relevante, así como su relación con la función que desempeña. No se evalúa solo con carácter correctivo y selectivo al finalizar un proceso o un curso escolar. Asimismo, los referentes criterios son un hito de referencia, lo mismo que una intervención variada de los alumnos y los docentes como agentes evaluadores. Así pues, según los datos registrados, la evaluación, por parte de los docentes, tiene un carácter diagnóstico con mayor énfasis al comenzar el proceso, y luego en menor grado durante su desarrollo y al finalizarlo. Este

aspecto juega a favor de la formación por competencias siempre que el diagnóstico incida positivamente en el proceso de formación constructiva del aprendizaje, lo que supone tomar en cuenta los datos recogidos para promover la formación progresiva por competencias en el aprendizaje de la lengua. Esta evaluación se apoya también en una función explicativa, es decir, para recoger datos que ayuden al docente a entender fenómenos o procesos educativos que se están dando en el aula. No obstante, aún se concibe la evaluación con funciones correctivas durante el proceso (corregir lo que está mal), con carácter confirmativo (dar visto bueno a las respuestas correctas). Además, la evaluación al final del proceso se orienta con fines selectivos, es decir, para ordenar a los estudiantes según su rendimiento (se selecciona a los mejores en contraposición con los que menos dominan el curso de Comunicación). Este último tipo de evaluación podría servir de mucha ayuda si luego se tomara en cuenta la formación en la diversidad, de modo que se pueda atender de manera más específica a las necesidades de los estudiantes, más aún si el dominio de una competencia es diversificable en relación con los niveles de logro de los alumnos.

La evaluación criterial nos indica que en los centros los criterios establecidos son los que ordenan los logros de los estudiantes. Por tanto, no se hace en función del nivel de rendimiento del grupo sino de órdenes previamente determinados. Una cuestión que queda abierta es qué criterios debería tomar en cuenta un docente para saber que está evaluando en un enfoque por competencias. Asimismo, indagar sobre qué tipos de contenidos centra su atención: ¿es más importante el dominio de lo teórico?, ¿importa más lo procedimental?, ¿cuál es el lugar que ocupan los contenidos actitudinales en relación con el aprendizaje de la lengua?, etc. Se entiende que en el dominio de competencias importa el saber integrado, por lo que las características de la evaluación de los docentes deberían encaminarse en este sentido.

En relación con los agentes de la evaluación, aún predomina la heteroevaluación. El docente se encarga de aplicarla, es decir, de recoger y valorar la información unidireccionalmente acerca del aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, es conveniente que en la formación por competencias se promueva en los estudiantes la autorreflexión mediante la evaluación que cada uno pueda realizar sobre su propio aprendizaje, de modo que se desarrolle su carácter

reflexivo y ético. Además, esto se puede afianzar mediante la coevaluación, donde los estudiantes sean capaces de evaluarse entre iguales, dado que esto les enseñaría a comunicarse adecuadamente con los demás al recibir o dar a conocer información.

IV. La metaevaluación y el modelo pedagógico. Identificar los objetivos centrales de la institución educativa en relación con los logros de aprendizaje de la escuela al finalizar el año escolar y los tipos de contenidos de interés en las escuelas.

1. Evaluación del desarrollo del plan anual:

Al finalizar el año escolar, el desempeño docente se valora en función de los centros de interés de las escuelas. Los directivos de cada colegio (director, director académico, director de estudios, coordinadores, etc.) determinan parámetros en función de los cuales evalúan como satisfactoria la formación impartida en los cursos dictados a lo largo del año escolar. Estos criterios deben conocerlos los docentes, de modo que encaminen su acción pedagógica hacia ellos. El problema radica cuando no se da esta comunicación y ambas partes siguen caminos divergentes y, más aún, cuando los directivos de un mismo centro conciben parámetros distintos.

No se puede pretender formar por competencias si la metaevaluación en la institución pone por encima de todo el desarrollo de contenidos teóricos, por ejemplo. En este sentido, para todos los directivos participantes son relevantes los logros alcanzados en el desarrollo de las capacidades, lo cual estaría encaminando la actividad pedagógica hacia la formación por competencias. Pero, además, hay un alto porcentaje que añade a este parámetro el desarrollo de contenidos conceptuales. En ningún caso, se pide el logro al 100% de ambos contenidos de la enseñanza. No obstante, hay un obstáculo en los lineamientos del centro: la contraposición de posturas entre los directivos de un mismo colegio, pues el docente deberá procurar una u otra (¿Qué se exige en el centro?, ¿que se desarrollen todos los temas del plan anual?, ¿que se promueva el desarrollo de capacidades?, etc.). Cuando esto sucede, habría que tomar en cuenta si el docente del área (en nuestro caso, de Comunicación) tiene claro lo que debe conseguir para formar por competencias y actúa en consecuencia.

4.1.3. Dimensión epistemológica

En esta dimensión se analizan los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua:

- I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico.
- II. El concepto de competencia y sus características en la práctica docente.
- III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar.

I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico

Tiene cuatro indicadores:

- I.0. Conocimiento del enfoque de la formación por competencias.
- I.1. Competencia entendida como saber procedimental (repetición de conductas).
- I.2. Competencia entendida como saber receptivo (conocimientos teóricos).
- I.3. Competencia entendida como saber holístico transferible a situaciones concretas.

Cada uno de los siguientes cuadros (tablas 21 y 22) resume la frecuencia (moda, como valor estadístico) de los datos recogidos según el instrumento utilizado, en relación con los indicadores del concepto de competencia y el modelo pedagógico.

El cuestionario de profesores (tabla 21) evidencia que los docentes de lengua, en general, entienden la competencia como un saber holístico. No obstante, hay datos particulares que presentamos en las figuras por indicador, donde se detalla la información recogida en cada uno de ellos. Del mismo modo, los directivos afirmaron, en mayor porcentaje, conocer el enfoque por competencias y relacionarlo con el saber holístico (tabla 22).

Resultados del cuestionario de profesores:

I.1 – I.2 – I.3	
¿Cómo entiende usted el formar alumnos competentes?	
Moda	Dominio de un saber holístico

Tabla 21. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: el concepto de competencia y el modelo pedagógico

Resultados del cuestionario de directivos:

I.0	I.1 – I.2 – I.3
Conocimiento del enfoque de la formación por competencias	Concepto del enfoque de la formación por competencias
Moda	Sí Saber holístico

Tabla 22. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 1: el concepto de competencia y el modelo pedagógico

Indicadores I.1, I.2 y I.3. Competencia entendida como saber procedimental, receptivo u holístico:

Con estos indicadores, se pretende determinar si el aprendizaje se concibe como el dominio de un saber competente holístico, es decir, como un conocimiento transferible a situaciones concretas de la vida cotidiana.

La mayor parte de profesores

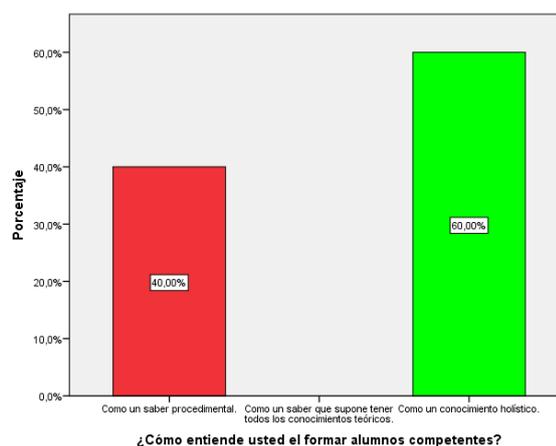


Figura 106. Datos totales del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia

(60%, en la figura 106) entiende la competencia como un saber holístico, es decir como el dominio de un conjunto de conocimientos que el estudiante es capaz de utilizar en diferentes situaciones de su vida cotidiana. El porcentaje de docentes (40%) que lo entienden como saber procedimental proviene de la escuela privada (Vallesol) (figura 107), es decir, se asocia el aprendizaje con el dominio de conductas (saber hacer) que pueden repetirse en otras situaciones.

No obstante, los resultados de otra pregunta asociada con estos indicadores no dio el mismo resultado (figura 108): todos se inclinan por la opción asociada con el conocimiento holístico. Así pues, todos marcaron la opción c) de la pregunta 20 del cuestionario de profesores:

«20. En relación con el concepto de competencia, considera que un alumno es competente cuando:

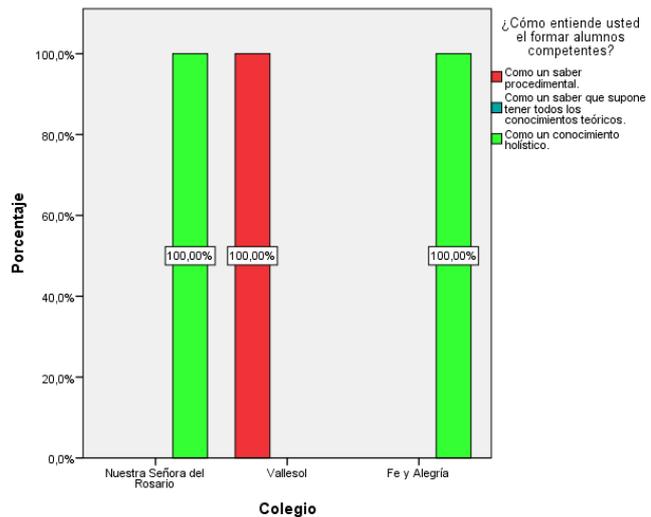


Figura 107. Datos por escuelas del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia

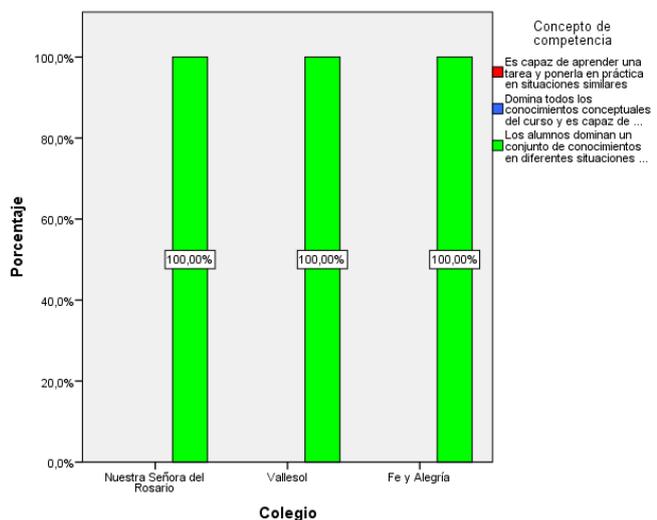


Figura 108. Datos por escuelas del cuestionario de profesores de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia

- a) Es capaz de aprender una tarea y ponerla en práctica en situaciones similares a la de su aprendizaje.
- b) Domina todos los conocimientos conceptuales del curso y es capaz de responder correctamente cuando se le pregunta sobre estos.
- c) Los alumnos dominan un conjunto de conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) en diferentes situaciones no solo en el desarrollo del curso sino también en su vida cotidiana».

Los directivos, asimismo, coinciden en entenderlo como un saber holístico (figuras 109 y 110), excepto en uno de los centros concertados, donde también lo entienden como saber procedimental.

Los resultados de estos seis indicadores nos han llevado a interpretar los siguientes aspectos en cada principio:

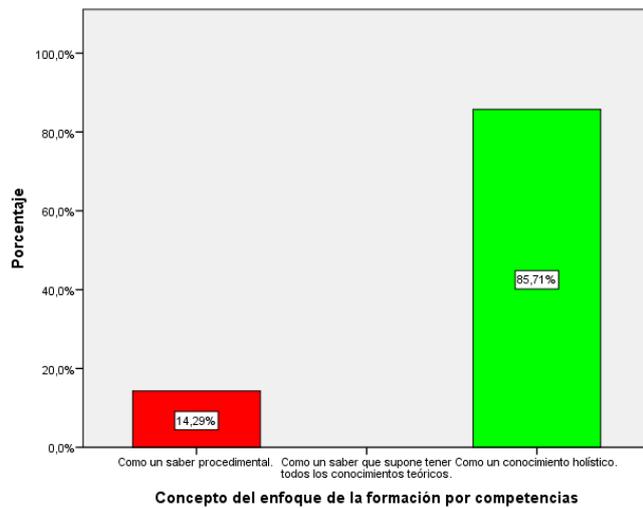


Figura 109. Datos totales del cuestionario de directivos de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia

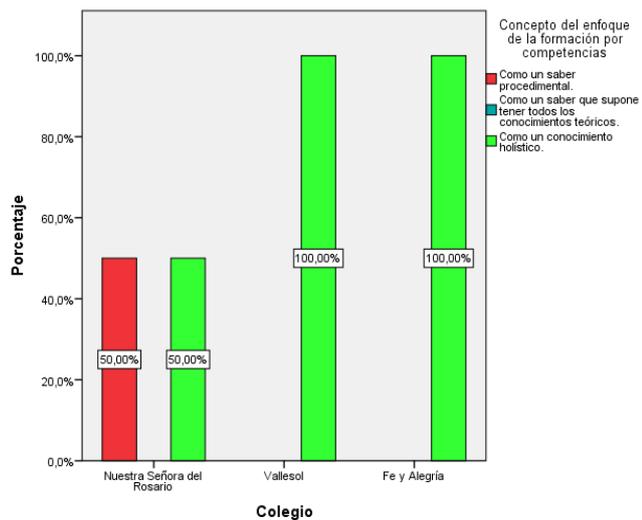


Figura 110. Datos por escuelas del cuestionario de directivos de los indicadores I.1, I.2 y I.3: concepto de competencia

II. El concepto de competencia y sus características en la práctica docente

Este aspecto tiene nueve indicadores:

II.0. Conocimiento de las características de la competencia.

II.1. Carácter integrador.

II.2. Carácter contextualizado.

II.3. Carácter transferible.

II.4. Carácter reflexivo.

II.5. Carácter transversal.

II.6. Carácter dinámico.

II.7. Carácter ético.

II.8. Carácter multifuncional.

Los instrumentos utilizados para recoger los datos son dos: 1) cuestionario de profesores y 2) cuestionario de directivos. Como se muestra en las tablas 23 y 24, la medida de frecuencia (moda estadística) indica que tanto docentes como directivos conocen las características que tiene una competencia. Los profesores identifican mejor todas las características que posee, mientras que los directivos no.

Los resultados de cada indicador se presentan en gráficos que describimos en cada uno de ellos.

Resultados del cuestionario de profesores:

II.0	Características de la competencia:							
Conocimiento de las características de una competencia	II.1	II.2	II.3	II.4	II.5	II.6	II.7	II.8
	carácter integrador	carácter contextualizado	carácter transferible	carácter reflexivo	carácter transversal	carácter dinámico	carácter ético	carácter multifuncional
Moda	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 23. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el concepto de competencia y sus características en la práctica docente

Resultados del cuestionario de directivos:

II.0	Características de la competencia:							
Conocimiento de las características de una competencia	II.1	II.2	II.3	II.4	II.5	II.6	II.7	II.8
	carácter integrador	carácter contextualizado	carácter transferible	carácter reflexivo	carácter transversal	carácter dinámico	carácter ético	carácter multifuncional
Moda	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No

Tabla 24. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 2: el concepto de competencia y sus características en la práctica docente

Indicador II.0. Conocimiento de las características de la competencia:

Este indicador evidencia si los profesores y directivos consideran que conocen las características que perfilan una competencia: todos afirman que las conocen (figuras 111 y 112).

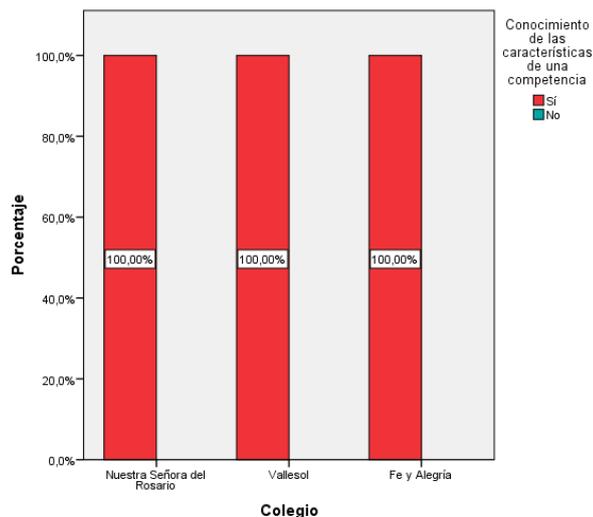


Figura 111. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.0

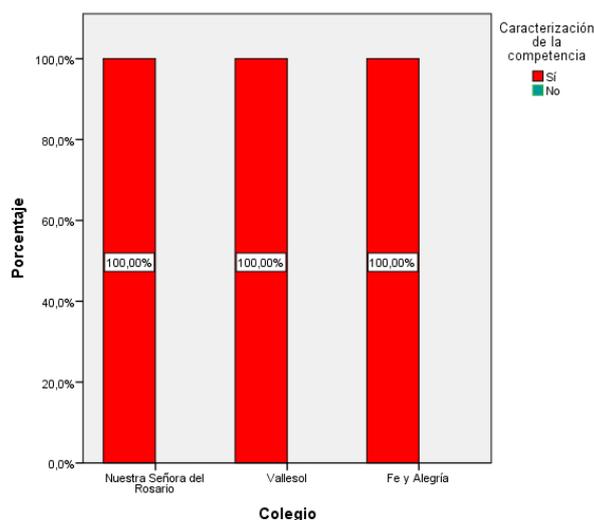


Figura 112 Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.0

Indicadores del II.1 al II.8. Características de la competencia:

Los datos de estos indicadores permiten determinar si el concepto de competencia que manejan los docentes y directivos influye en el conocimiento que tienen de sus características.

La mayor incidencia en el conocimiento holístico de la definición de competencia se puede asociar con el conocimiento que tienen todos los profesores encuestados de cuatro características (figura 113): una competencia tiene carácter integrador, contextualizado, transferible y transversal (100% en cada una de estas). Otro porcentaje considerable (80%) se reparte en los caracteres reflexivo, dinámico y ético. El menor porcentaje (60%) reconoce la característica de multifuncional, es decir, no la asocian con su utilidad en distintas funciones: «se refiere a que una competencia puede ser utilizada para el logro de diferentes objetivos, para afrontar la resolución de distintos problemas o desenvolverse en la realización de distintos trabajos o situaciones motivadas por el contexto» (véase anexo 1).

Como se puede observar, además, los resultados no son homogéneos en todas las escuelas (figuras 117, 119, 120 y 121), unos docentes conocen una característica determinada otros no. Esto indica que la práctica pedagógica no incide en todos los componentes que debe desarrollar formación por competencias.

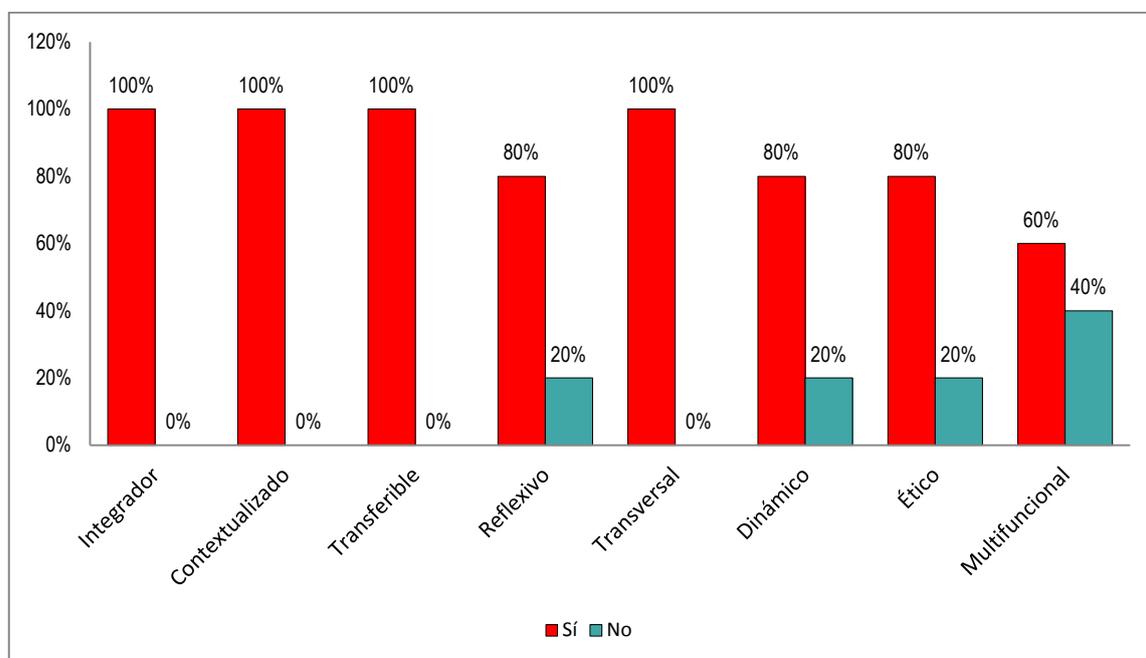


Figura 113. Características de una competencia. Datos totales del cuestionario de profesores de los indicadores II.1 / II.8

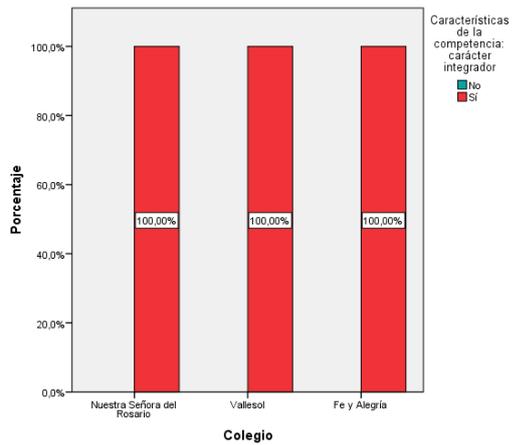


Figura 114. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1

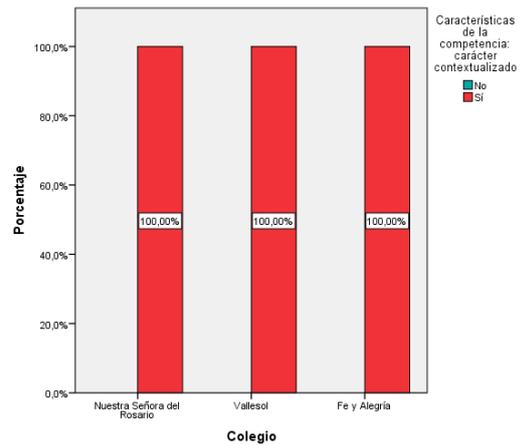


Figura 115. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.2

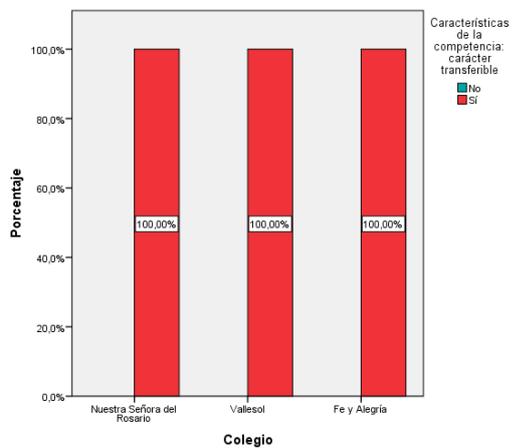


Figura 116. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.3

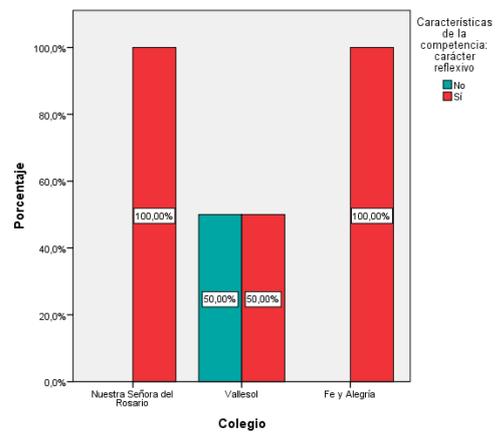


Figura 117. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.4

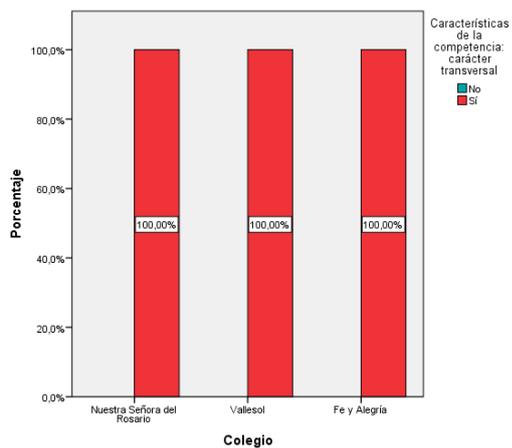


Figura 118. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.5

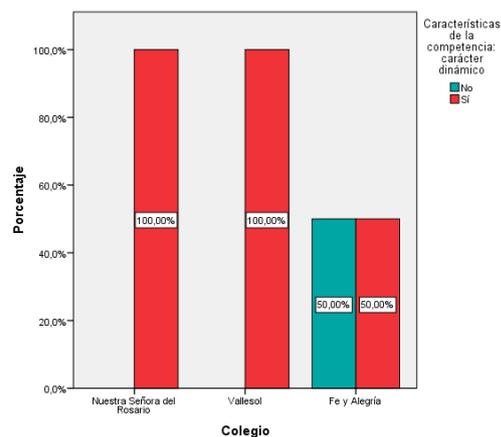


Figura 119. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.6

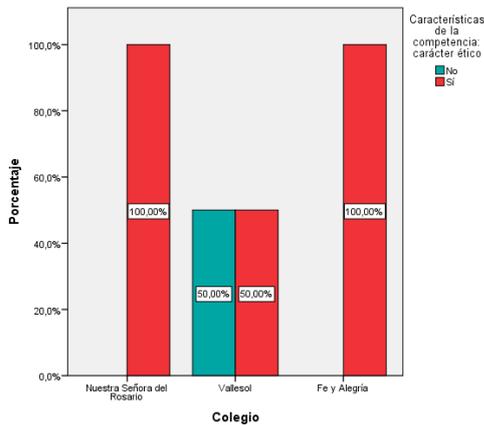


Figura 120. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.7

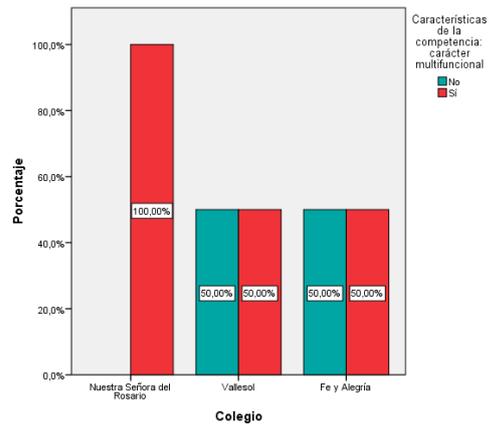


Figura 121. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.8

En relación con los directivos (figura 122), el conocimiento que tienen de las características que definen una competencia es bastante menor que el de los docentes. Todos solo coinciden en conocer su carácter integrador, en los demás casos los porcentajes son bastante variables. Los aspectos que más asocian a una competencia son: contextualizado y transversal con 85,71% y dinámico y multifuncional con 57,14%. Más del 50% de directivos no asocian con una competencia el carácter reflexivo, ético ni transferible. Según cada escuela, las respuestas son variadas, tal como lo muestran las figuras de la 124 a la 130.

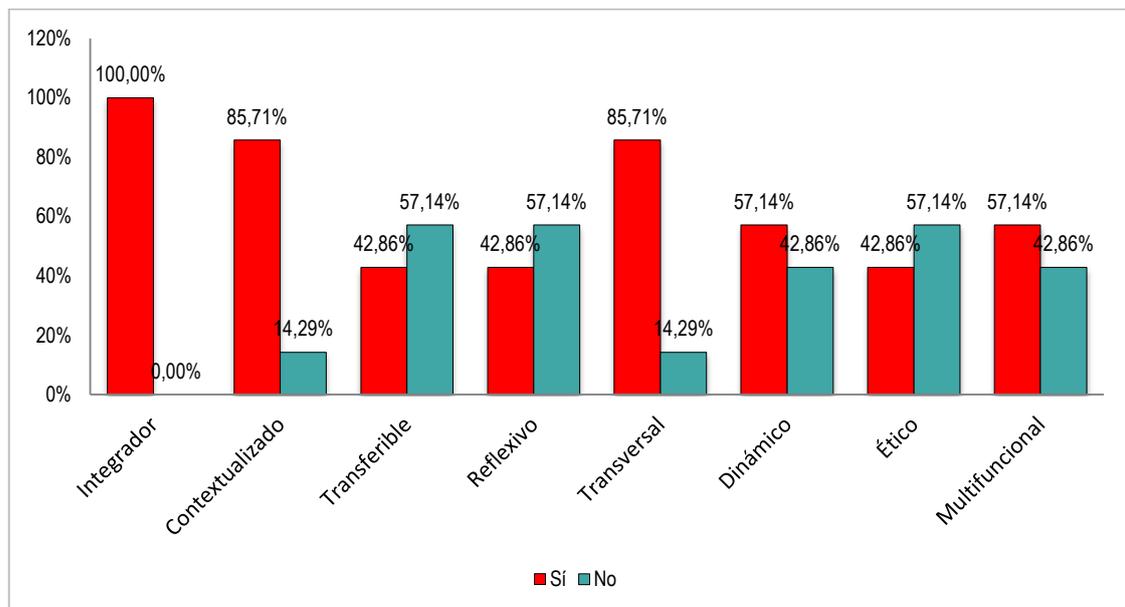


Figura 122. Características de una competencia. Datos totales del cuestionario de directivos de los indicadores II.1 / II.8

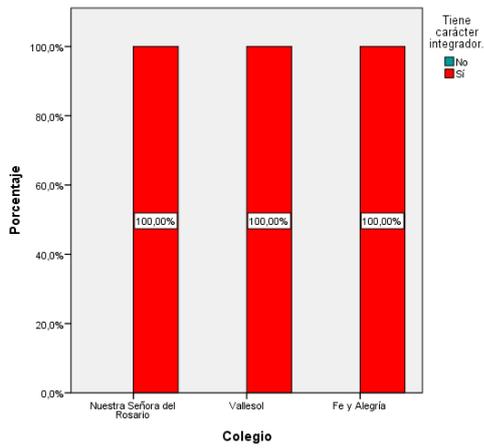


Figura 123. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.1

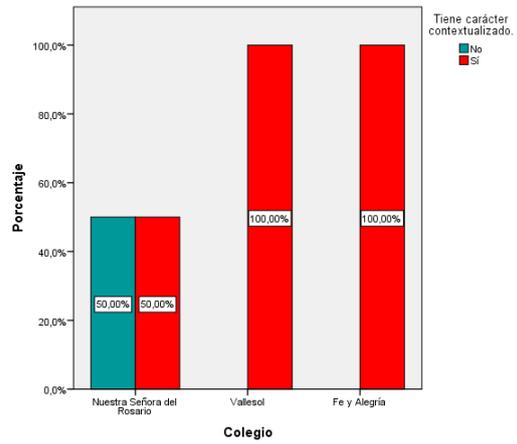


Figura 124. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.2

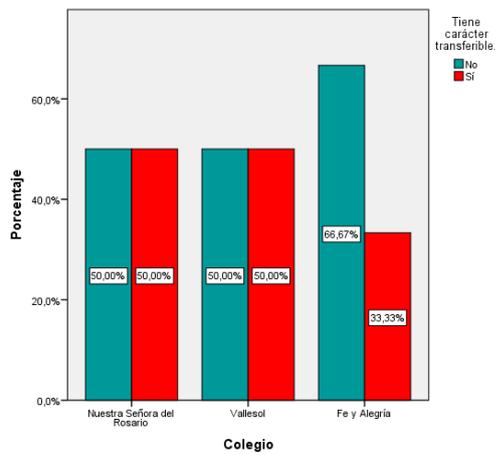


Figura 125. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.3

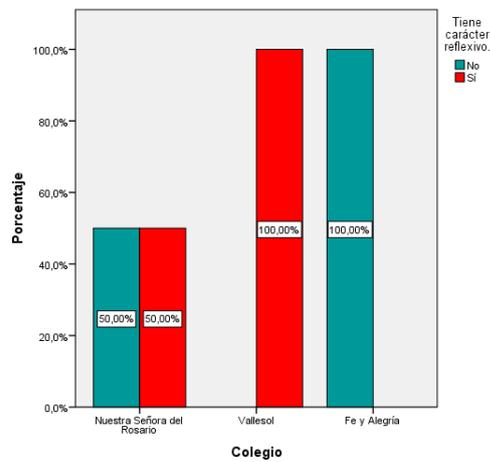


Figura 126. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.4

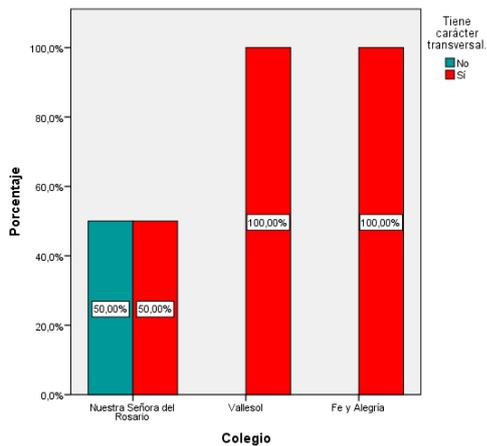


Figura 127. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.5

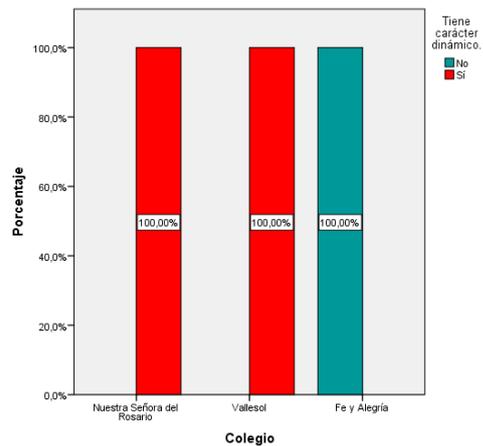


Figura 128. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.6

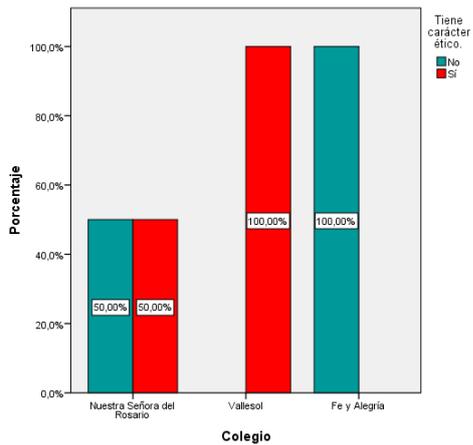


Figura 129. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.7

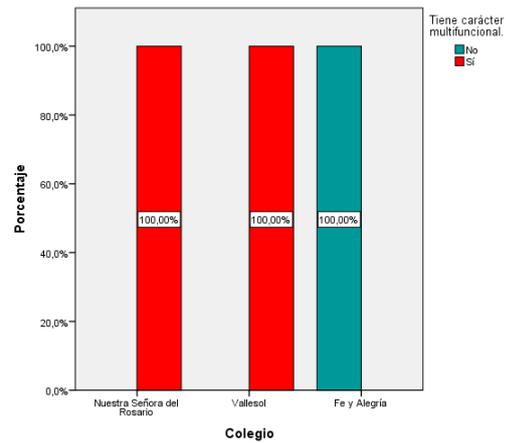


Figura 130. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador II.8

III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar

Se recogen datos en estos cuatro indicadores:

- III.1. La habilidad comunicativa de saber leer.
- III.2. La habilidad comunicativa de saber escribir.
- III.3. La habilidad comunicativa de saber escuchar.
- III.4. La habilidad comunicativa de saber hablar.

Los datos recogidos para evidenciar estos indicadores provienen de dos fuentes de verificación: el cuestionario de estudiantes y el cuestionario de profesores. Los resultados de los valores estadísticos de frecuencia (moda) en cada uno de ellos se resumen en las tablas de la 25 a la 29.

El concepto de competencia comunicativa en relación con la habilidad comunicativa de comprensión lectora, según los estudiantes (tabla 25), sí se da en el desarrollo de actividades

de lectura en clase. Los alumnos la relacionan de manera incidente con ejercicios de decodificación y con el marco del plan lector (lectura de obras literarias).

Con respecto a la habilidad de saber escribir (tabla 26), la competencia comunicativa sí se desarrolla en clase con actividades que inciden en el dominio de la técnica caligráfica de la escritura, la producción de textos literarios y no literarios. En estos últimos, además, reconocen que les enseñan a escribir con coherencia, cohesión y adecuación.

El dominio de la habilidad de saber escuchar también se promueve en las clases (tabla 27). Los estudiantes coinciden en afirmar con mayor frecuencia que sus profesores se centran en desarrollarla entendida como «proceso cognitivo de construcción e interpretación de un discurso oral».

Por su parte, la habilidad de saber hablar (tabla 28) tiene que ver tanto con el proceso físico como cognitivo: los estudiantes afirman que sus profesores inciden en enseñarles la pronunciación y la dicción así como el saber comunicarse en distintas situaciones comunicativas.

Los profesores inciden en afirmar que desarrollan las cuatro macrohabilidades comunicativas (tabla 29): saber leer, saber escribir, saber escuchar y saber hablar. La medida de frecuencia se centra en que persiguen los siguientes objetivos:

1. Comprender el texto de manera íntegra (comprensión literal, inferencial y crítica).
2. Desarrollar la capacidad de escribir un texto con coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

3. Escuchar y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor.
4. Saber expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas con coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

Los detalles de los resultados recogidos los presentamos en los resultados de cada indicador.

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.1	III.1	III.1	III.1	III.1	III.1
	La habilidad comunicativa de saber leer	Decodificación	Comprensión literal	Comprensión literal e inferencial	Comprensión literal, inferencial, crítica y metacognitiva	Lectura en el marco del plan lector: leer obras literarias
Moda	Sí hay actividades de lectura	Sí	No	No	No	Sí

Tabla 25. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber leer

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.2	III.2	III.2	III.2	III.2	III.2
	La habilidad comunicativa de saber escribir	Transcribir grafías y desarrollo de la caligrafía	Aplicar reglas morfosintácticas para construir oraciones	Aplicar reglas ortográficas y morfosintácticas para construir oraciones.	Producir textos literarios	Escribir un texto con coherencia, cohesión y adecuación
Moda	Sí hay actividades de escritura	Sí	No	No	Sí	Sí

Tabla 26. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber escribir

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.3 La habilidad comunicativa de saber escuchar	III.3 Actividad receptiva	III.3 Proceso cognitivo de construcción e interpretación de un discurso oral
Moda	Sí hay actividades	No	Sí

Tabla 27. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber escuchar

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.4 La habilidad comunicativa de saber hablar	III.4 Saber hablar: pronunciación y dicción	III.4 Saber hablar: expresarse en distintas situaciones comunicativas
Moda	Sí hay actividades	Sí	Sí

Tabla 28. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y el saber hablar

Resultados del cuestionario de profesores:

	III.1 La habilidad comunicativa de saber leer	III.1 La habilidad comunicativa de saber leer	III.2 La habilidad comunicativa de saber escribir	III.2 La habilidad comunicativa de saber escribir	III.3 La habilidad comunicativa de saber escuchar	III.3 La habilidad comunicativa de saber escuchar	III.4 La habilidad comunicativa de saber hablar	III.4 La habilidad comunicativa de saber hablar
Moda	Sí hay actividades.	Comprender el texto de manera íntegra (comprensión literal, inferencial y crítica).	Sí hay actividades.	Desarrollar la capacidad de escribir un texto con coherencia, cohesión, corrección y adecuación.	Sí hay actividades.	Escuchar y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor.	Sí hay actividades.	Saber expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas con coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

Tabla 29. Estadísticos de frecuencia de indicadores del aspecto 3: el concepto de competencia y las cuatro macrohabilidades comunicativas

Indicador III.1. La habilidad comunicativa de saber leer:

Las evidencias recogidas con este indicador se refieren a que los docentes consideran el desarrollo de la comprensión lectora como parte de sus sesiones de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa. En mayor porcentaje de estudiantes coincide en afirmar que sus profesores sí lo hacen, tanto en los resultados generales (figura 131) como en los de cada escuela (figura 132).

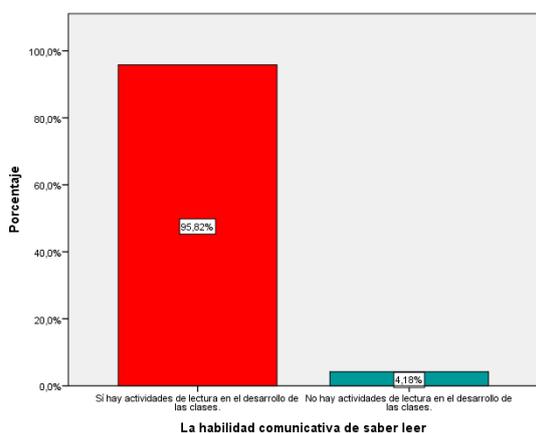


Figura 131. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

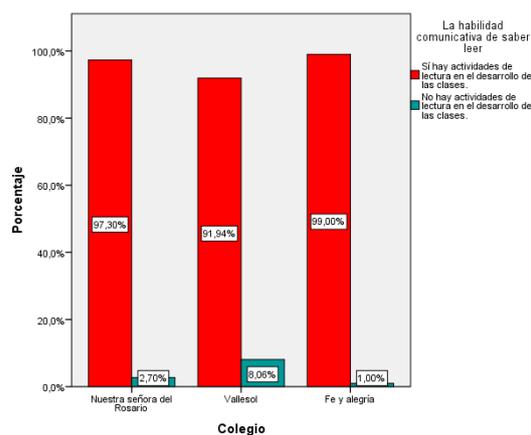


Figura 132. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

Ahora bien, en relación con la manera como se entiende el desarrollar actividades de lectura en clase, los mayores porcentajes de estudiantes (figura 133) las relacionan con la decodificación (63, 24%) y la lectura de obras literarias del plan lector (67,74%). En los demás casos, la comprensión literal, inferencial, crítica y metacognitiva se desarrolla en porcentajes por debajo del 50% (38,12%, 37,54% y 41,35%).

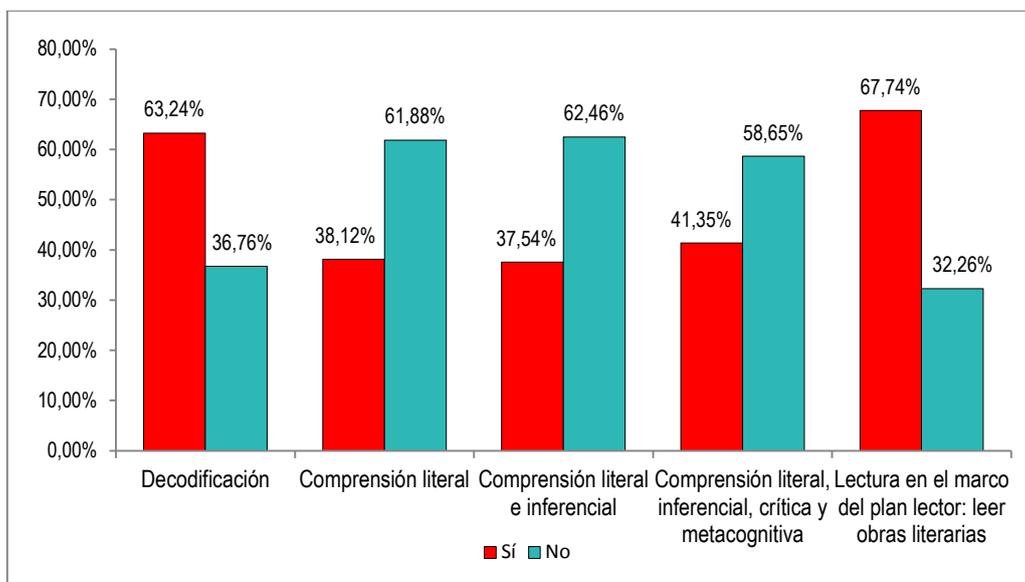


Figura 133. La habilidad de saber leer.
 Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

Los datos recogidos por escuelas evidencian también que los estudiantes asocian las actividades de lectura con la decodificación y la lectura de obras literarias (figuras 134 y 138). En todos los casos, los estudiantes afirman en menor porcentaje que sus profesores se centran en trabajar con ellos la comprensión literal, inferencia, crítica y metacognitiva (figuras 135, 136 y 137).

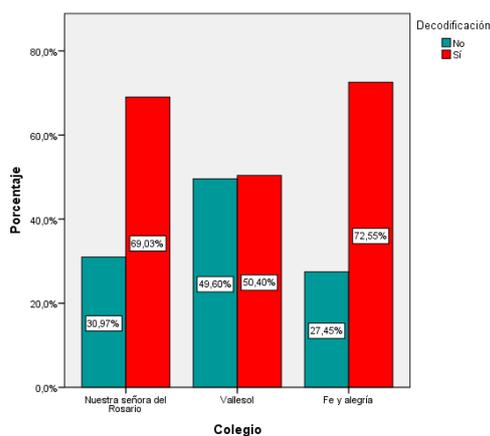


Figura 134. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

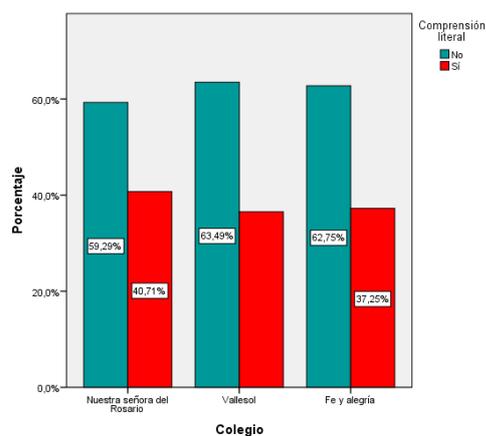


Figura 135. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

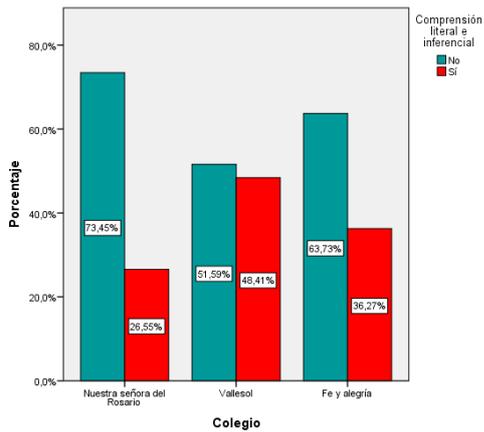


Figura 136 Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

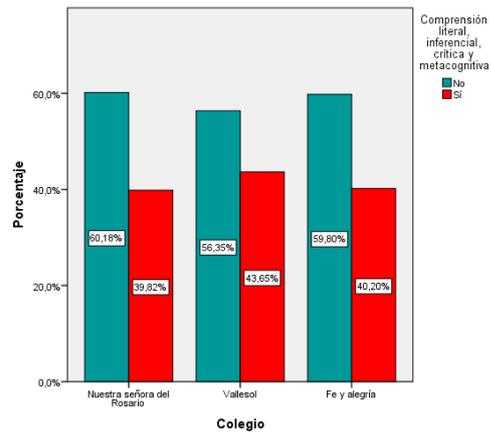


Figura 137. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

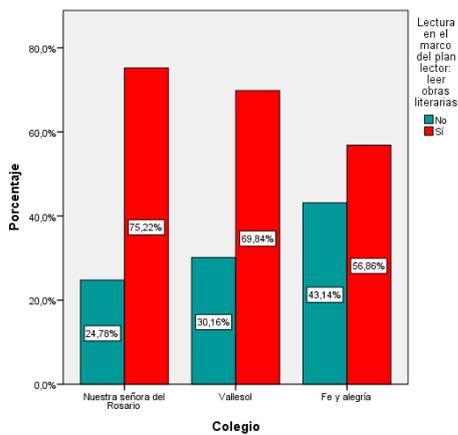


Figura 138. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

Los profesores, por su parte, coinciden en afirmar que desarrollan actividades de lectura en el desarrollo de sus clases. El mayor porcentaje afirma que siempre las hay (80%), mientras que el restante (20%) lo hace «algunas veces» (figura 139). Este último procede de la escuela privada (Vallesol), donde el 50% así lo manifestó (figura 140).

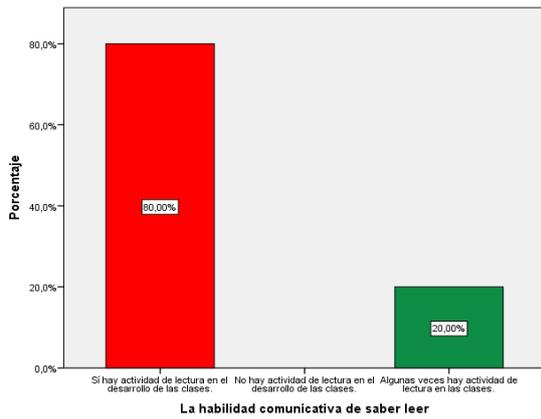


Figura 139. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

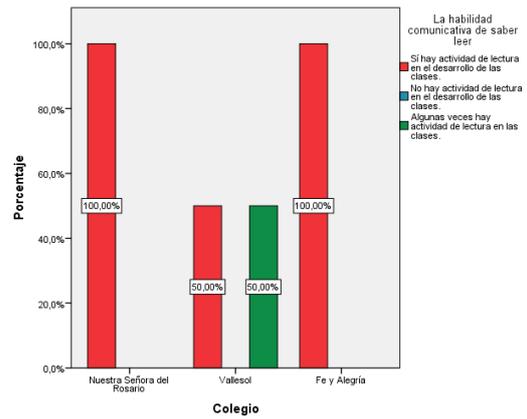


Figura 140. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

En relación con la concepción de saber leer (figura 141), todos los docentes coinciden en afirmar que la entienden cómo enseñar a «comprender el texto de manera íntegra (comprensión literal, inferencial y crítica).

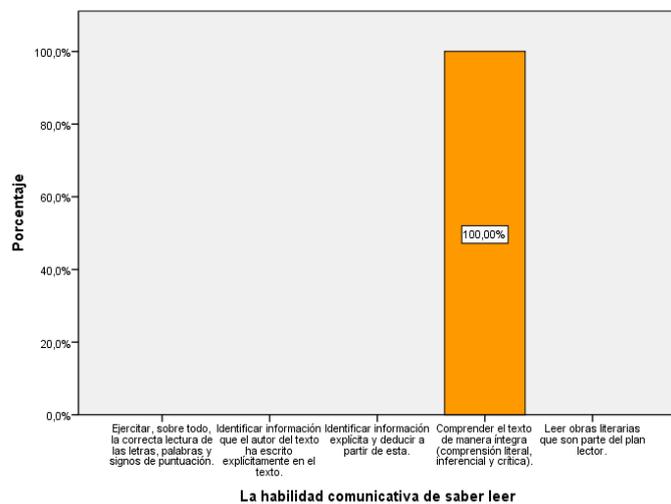


Figura 141. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

Indicador III.2. La habilidad comunicativa de saber escribir:

Este indicador se refiere a si los docentes consideran la habilidad comunicativa de producir o construir textos escritos como parte de sus sesiones de aprendizaje con sus estudiantes. El 89,12% considera que en sus clases sí hay actividades de escritura (figura 142). El mayor porcentaje que no lo hacen procede de la escuela privada (22,13%, en la figura 143).

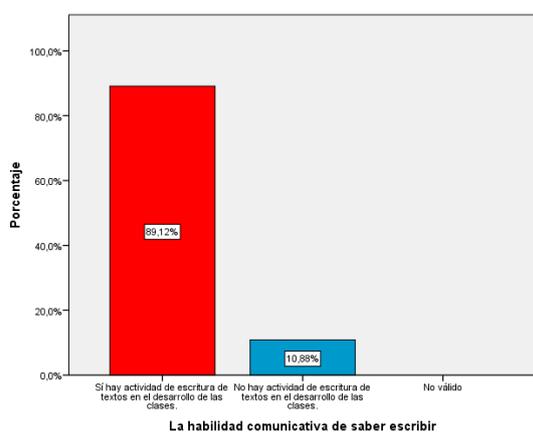


Figura 142. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

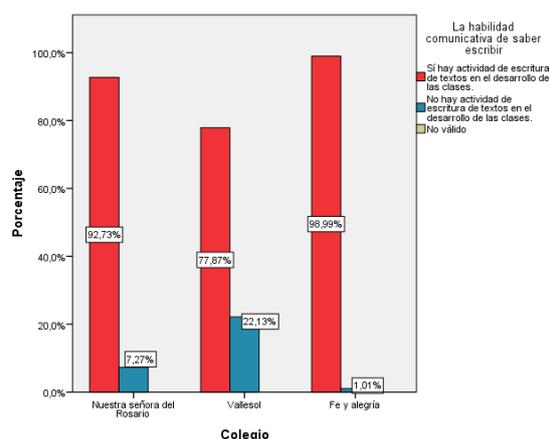


Figura 143. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

La figura 144 da a conocer que los docentes se centran en desarrollar la habilidad de saber escribir en relación con cuatro aspectos fundamentalmente. Ordenados de mayor a porcentaje obtenido, son:

1. Producir textos literarios (70,38%).
2. Aplicar reglar ortográficas (62,76%).
3. Escribir un texto con coherencia, cohesión y adecuación (53,67%).
4. Transcripción de signos y desarrollo de la caligrafía (51,03%).

Así pues, para alcanzar niveles de logro en la competencia comunicativa en relación con el saber escribir, los docentes se centran en producir textos literarios y no literarios con corrección ortográfica, coherencia, cohesión y adecuación y, además, se interesan por incidir en la escritura caligráfica.

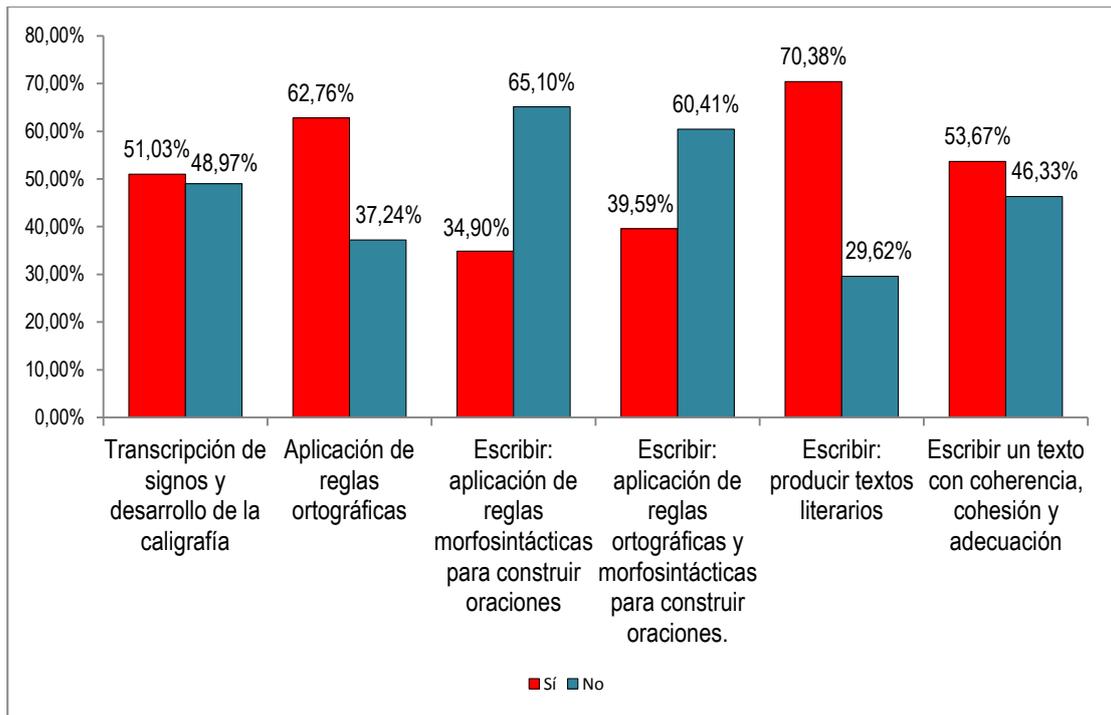


Figura 144. Habilidad comunicativa de saber escribir.
 Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

Los resultados por escuelas se corresponden con los totales en los aspectos de la escritura en que inciden los profesores de cada centro educativo (figuras de la 145 a la 150). También es evidente que se centran en desarrollar la escritura en relación con la producción literaria y no literaria (producir textos con coherencia, cohesión, corrección y adecuación), además de la caligrafía.

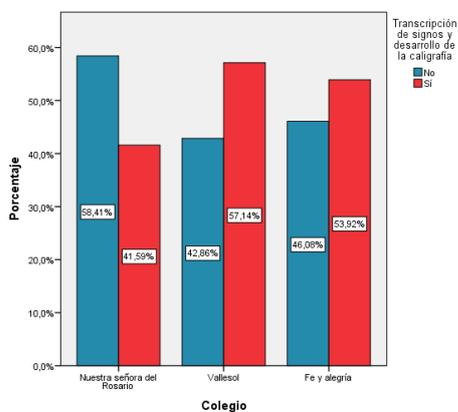


Figura 145. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

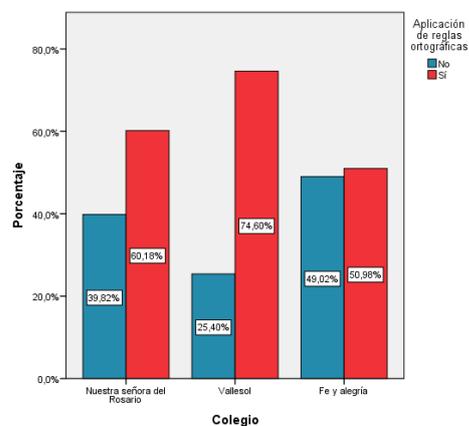


Figura 146. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

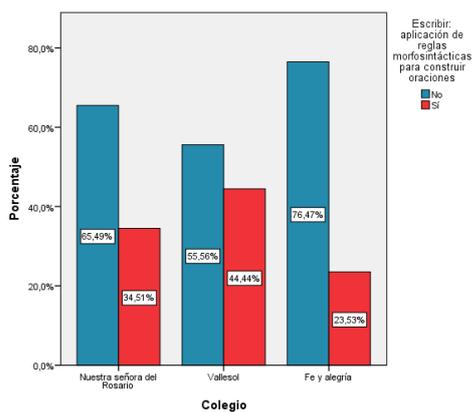


Figura 147. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

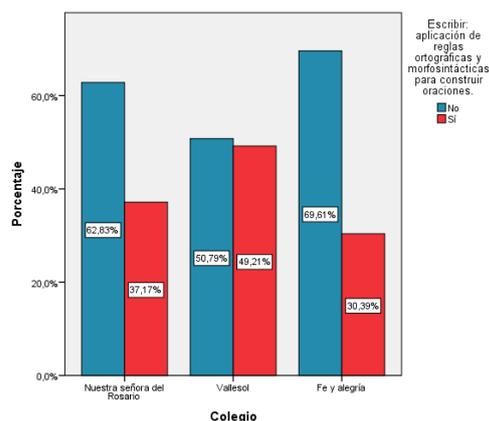


Figura 148. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

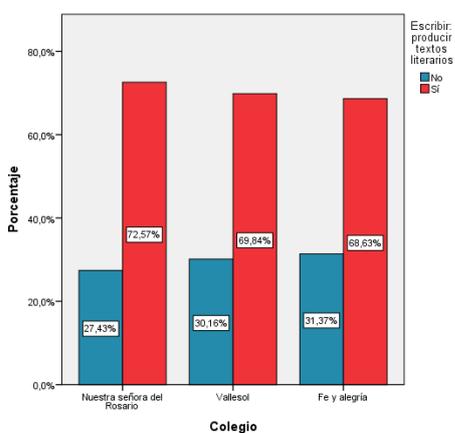


Figura 149. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

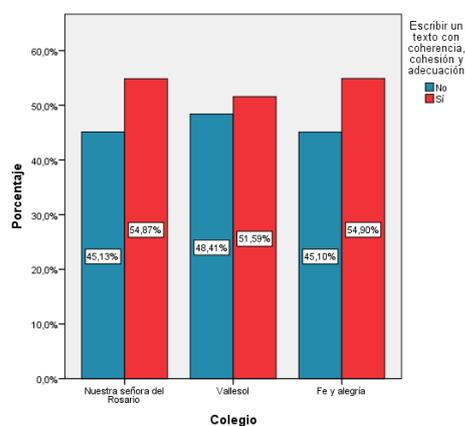


Figura 150. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

Los docentes coinciden en afirmar que sí desarrollan la habilidad de saber escribir, unos con mayor incidencia que otros (el 20% lo hace con la frecuencia de «algunas veces», en la figura 151). En los dos centros concertados, siempre hay actividades de escritura (figura 152).

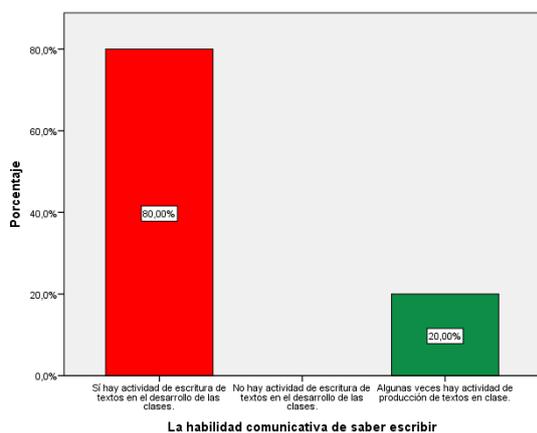


Figura 151. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2

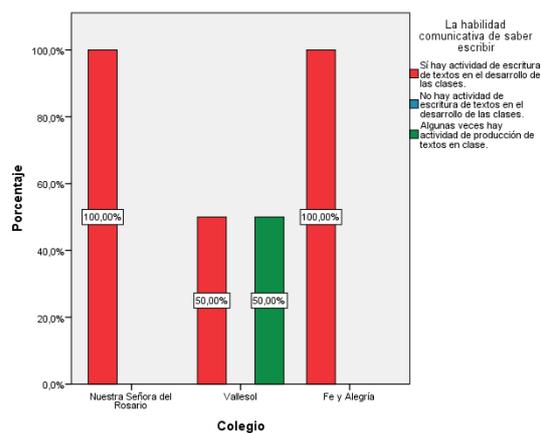


Figura 152. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.2

Todos los profesores coinciden en afirmar que las actividades de lectura las desarrollan teniendo en cuenta que para alcanzar el dominio de la habilidad comunicativa en el aspecto de la escritura hay que desarrollar en sus estudiantes la capacidad de escribir un texto con coherencia, cohesión, corrección y adecuación (figura 153).

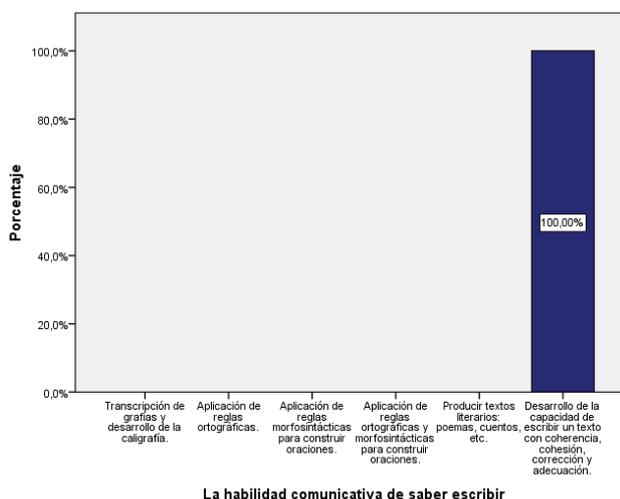


Figura 153. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2

Indicador III.3. La habilidad comunicativa de saber escuchar:

Con este indicador se evidencia si los docentes consideran en sus clases actividades para desarrollar la habilidad de comprensión oral y en qué concepto lo hacen. Los datos se recogen con dos fuentes de verificación, al igual que en los demás indicadores de este mismo aspecto: cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesores.

El 87,13% de alumnos afirma que los docentes sí incluyen actividades relacionadas con la habilidad de saber escuchar en sus clases (figura 154). El porcentaje que afirma lo contrario proviene, sobre todo, de la escuela privada, donde el 27,87% de estudiantes coinciden en la respuesta negativa de este indicador (figura 155).

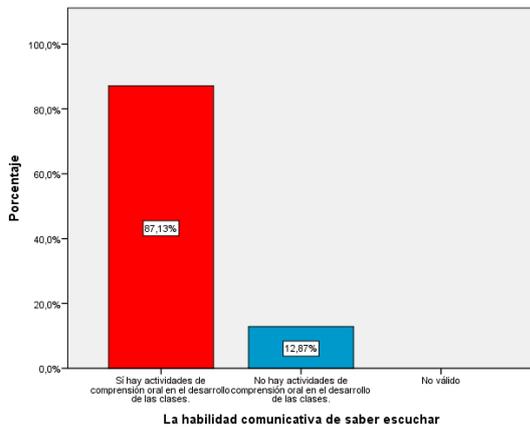


Figura 154. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

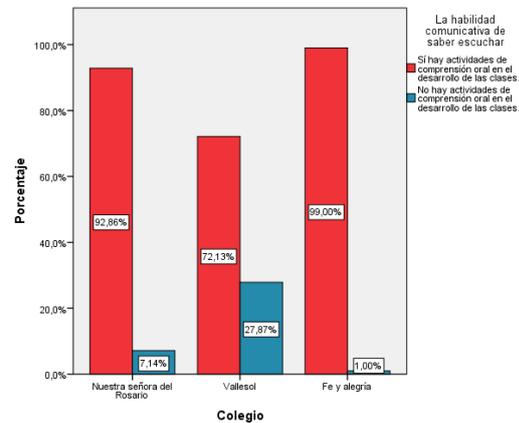


Figura 155. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

Asimismo, el mayor número de estudiantes percibe que sus profesores promueven el desarrollo de esta habilidad comunicativa entendiéndola como proceso cognitivo de construcción e interpretación de un discurso oral (figura 156). El porcentaje de alumnos cuya percepción es de actividad receptiva procede de las tres escuelas (17,70%, 33,33% y 12,75%, en la figura 156) y con mayor incidencia de la institución privada (figuras 157 y 158).

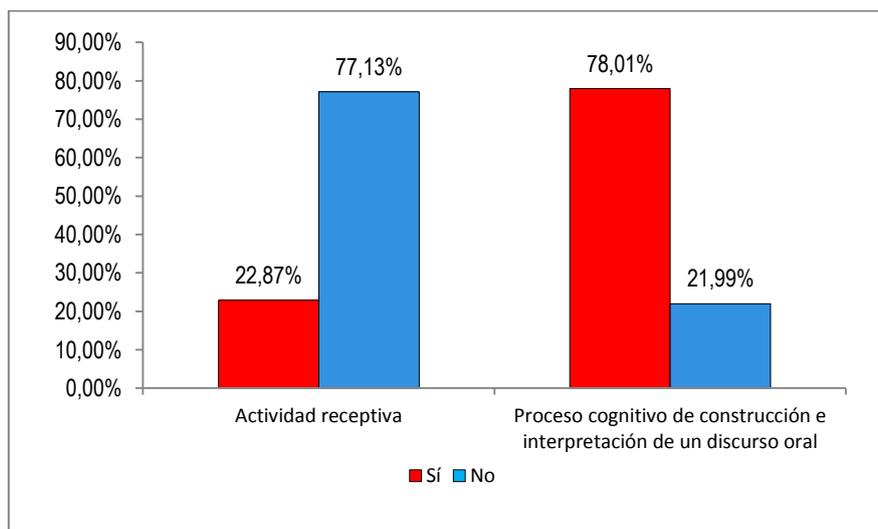


Figura 156. Habilidad comunicativa de saber escuchar. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3

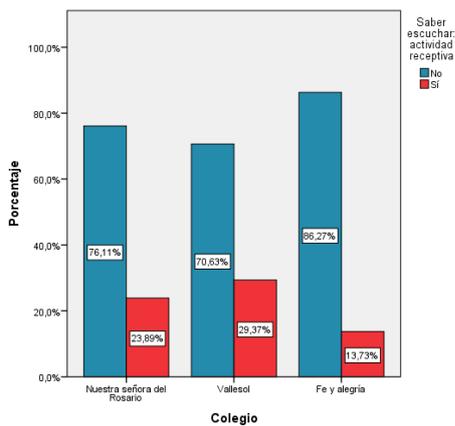


Figura 157. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

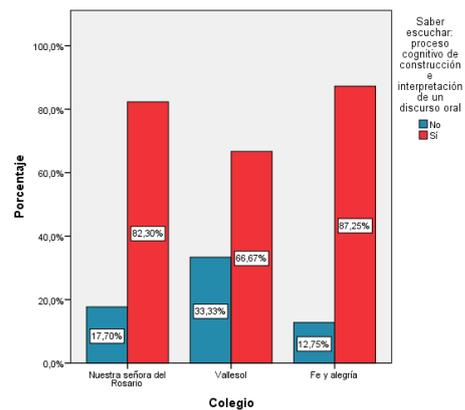


Figura 158. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

El cuestionario aplicado a los docentes también evidencia el desarrollo de la habilidad comunicativa de saber escuchar. El 80% de profesores afirma que en sus clases sí hay actividades de comprensión oral, mientras que el 20% afirma que solo las hay «algunas veces» (figura 159). Este procede de la escuela privada, donde el porcentaje está dividido entre estas dos opciones (figura 160).

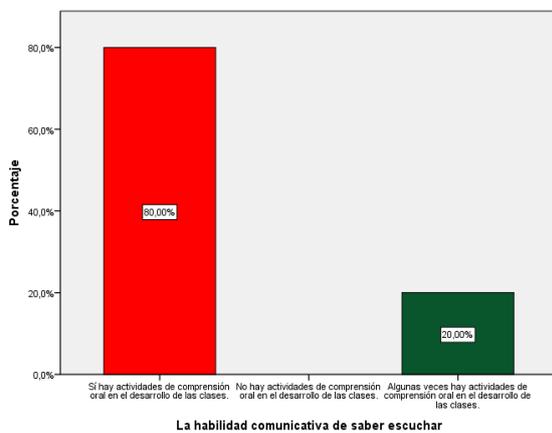


Figura 159. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

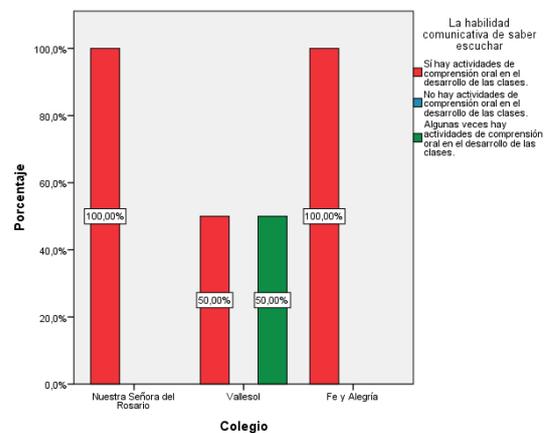


Figura 160. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

Para evidenciar este indicador en las respuestas de los docentes, una de las preguntas del cuestionario planteó dos posibles respuestas: 1) se centra en escuchar o recibir información oral, pero solo es el profesor el que explica o analiza el contenido que transmite el texto oral

o 2) se centra en escuchar y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor para analizar e interpretar el contenido que transmite el texto oral.

Así, aunque el mayor porcentaje (80%, en la figura 161) afirmó que en las actividades de comprensión oral se centran en «escuchar y comprender, mediante la participación activa de alumnos y profesor», en uno de los colegios (figura 162) el docente es el que explica y analiza el contenido de la información, es decir, los estudiantes reciben el mensaje pero el profesor construye todo el contenido que se transmite.

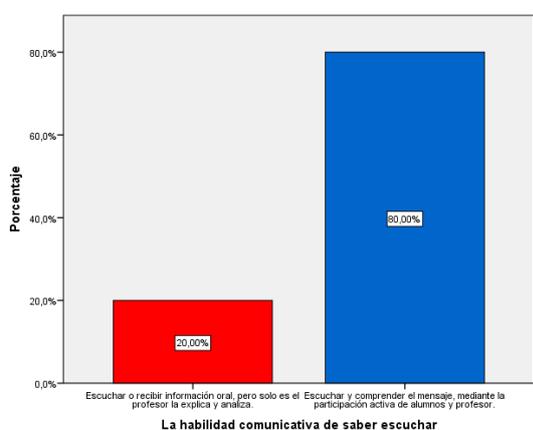


Figura 161. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3

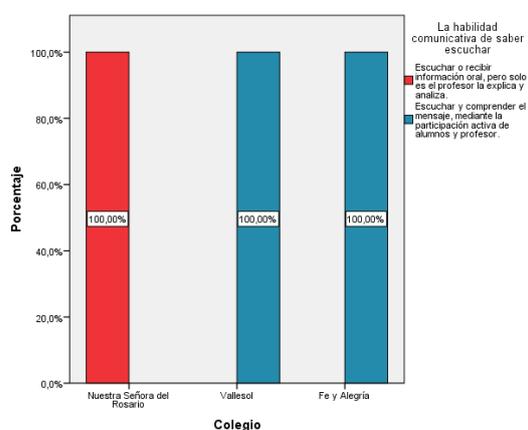


Figura 162. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

Indicador III.4. La habilidad comunicativa de saber hablar:

En este indicador se recoge información en relación con el desarrollo de la habilidad de expresión oral como parte de las sesiones de aprendizaje de los docentes.

La mayor parte de estudiantes (88,31%, en la figura 163) afirma que sí hay actividades de expresión oral en sus clases. El porcentaje de los que afirman que no procede de todas las escuelas (figura 164).

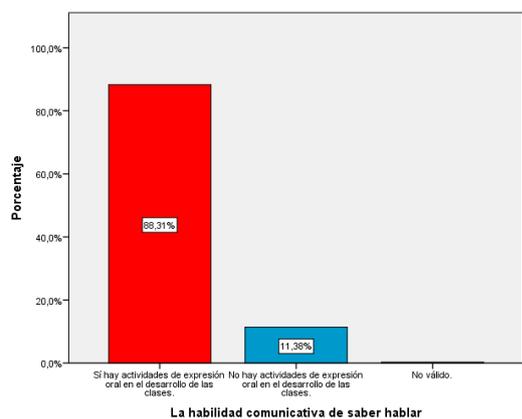


Figura 163. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

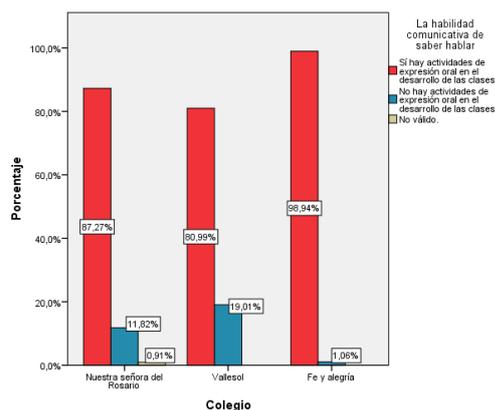


Figura 164. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

En la figura 165 se evidencia que los estudiantes asocian en mayor porcentaje las actividades de saber expresarse oralmente con la pronunciación y la dicción (51,32%), así como con el saber expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas (66,86%). Estos datos proceden de todas las escuelas. Hay dos escuelas que se centran mayormente en la pronunciación y la dicción (53,97% y 55,88%, en la figura 166), mientras que las tres inciden en la expresión oral como proceso cognitivo (figura 167).

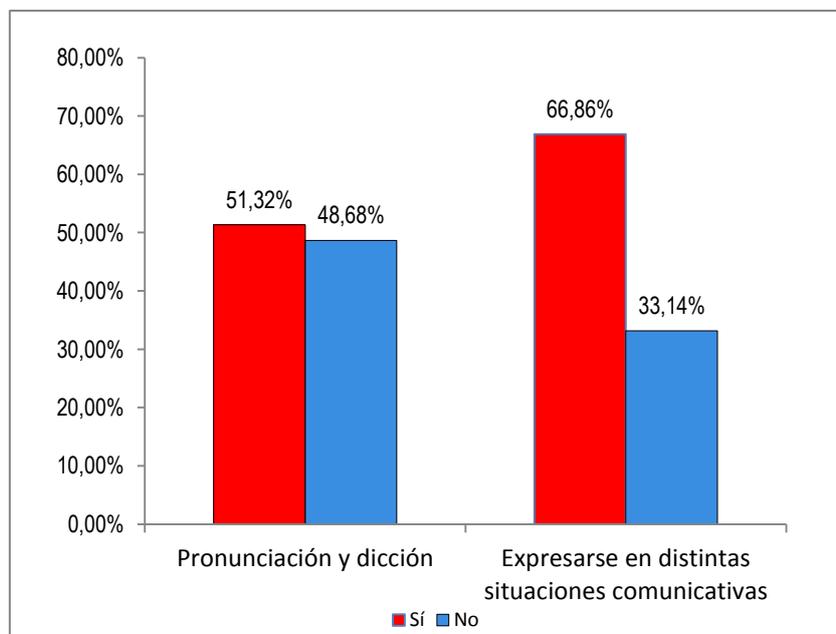


Figura 165. La habilidad comunicativa de saber hablar. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

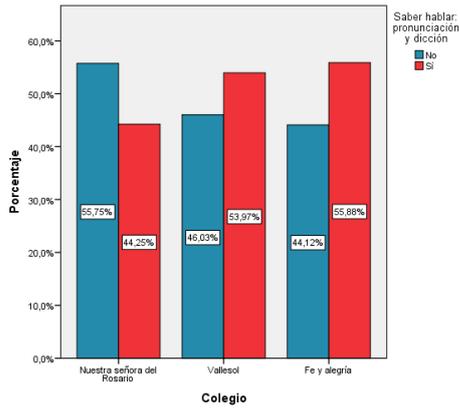


Figura 166. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

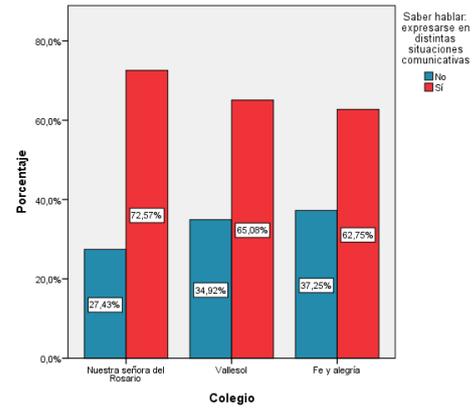


Figura 167. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

El grupo de docentes, por su parte, coincide en afirmar que en sus clases sí llevan a cabo actividades de expresión oral (figura 168). Además, todos conciben esta habilidad comunicativa con saber expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas con coherencia, cohesión, corrección y adecuación (figura 169).

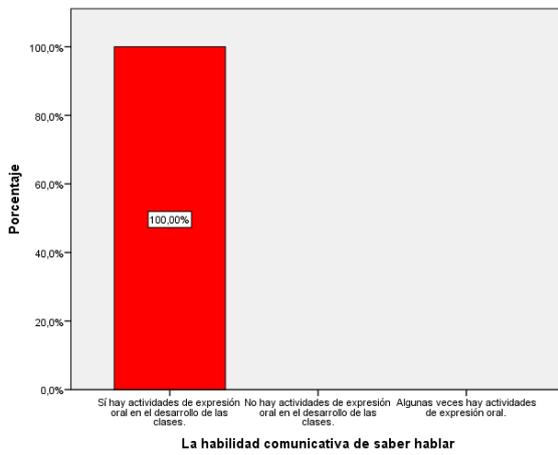


Figura 168. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

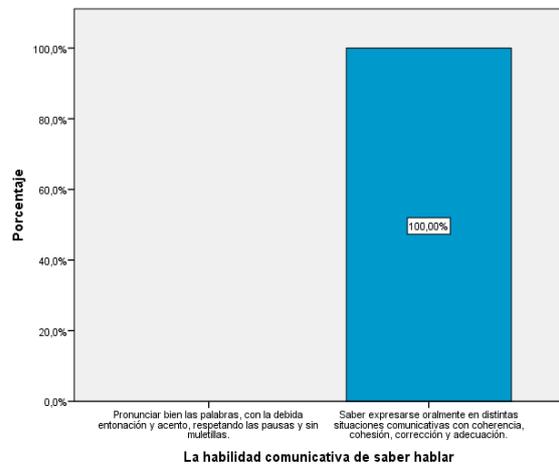


Figura 169. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

IV. El modelo del enfoque por competencias y su concreción en el proyecto de desarrollo institucional.

Este tema se evidencia solo con un indicador: el enfoque competencias en el proyecto de desarrollo institucional. La información se recogió en el grupo de directivos encuestados. El valor estadístico de frecuencia (moda) corresponde a que las escuelas en su modelo institucional de centro inciden, sobre todo, en aplicar el enfoque de la formación por competencias como una metodología de enseñanza-aprendizaje transversal a todas las materias (tabla 30). Los detalles de la información la describimos en el desarrollo del indicador IV.1.

Resultados del cuestionario de directivos:

Aplicación del enfoque de la formación por competencias	
Moda	La recoge como una metodología de enseñanza-aprendizaje transversal a todas las materias.

Tabla 30. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 4: el modelo del Enfoque por competencias y su concreción en el proyecto de desarrollo institucional

Indicador IV.1. El enfoque competencial en el proyecto de desarrollo institucional:

Los directivos de las tres escuelas respondieron a la pregunta sobre la manera como estaba presente el modelo competencial en su proyecto de desarrollo institucional (PDI). El 85,71% coincide en que lo consideran como una metodología de enseñanza-aprendizaje transversal a todas las áreas (figura 170). En dos de las escuelas, todos los directivos encuestados de la misma escuela coinciden en esta afirmación (figura 171), pero en una de ellas la visión que tienen de la presencia de la formación por competencias en su centro escolar es distinta en cada caso, son dos las posturas: 1) entendida como metodología de enseñanza-aprendizaje

transversal a todas las materias y 2) entendida como las competencias establecidas para cada materia (figura 171).

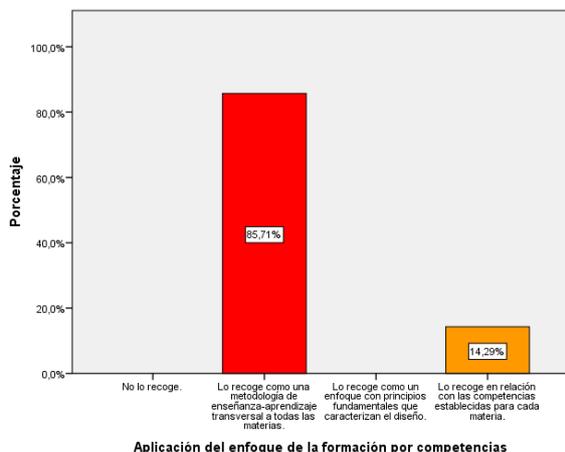


Figura 170. Datos totales del cuestionario de directivos del indicador IV.1

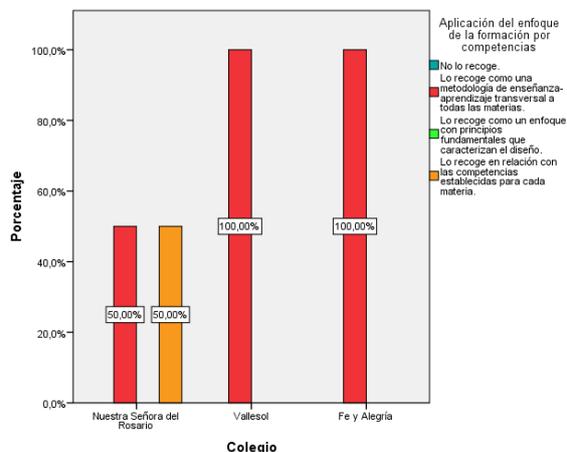


Figura 171. Datos por escuelas del cuestionario de directivos del indicador IV.1

La interpretación de los resultados la presentamos a continuación.

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA		
TEMA / ASPECTO	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS	INDICADORES / INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico. Determinar si el aprendizaje se concibe como el dominio de un saber competente holístico.

1. Competencia entendida como saber procedimental.
2. Competencia entendida como saber receptivo.
3. Competencia entendida como un conocimiento holístico transferible en situaciones concretas.

Los resultados obtenidos nos llevan a interpretar que aún en todas las escuelas no está claro que entienden la competencia como un saber holístico. La asocian con el dominio procedimental de saberes, es decir, con el «saber hacer», aunque hay incidencia en su concepción holística.

II. El concepto de competencia y sus conceptos de

1. Carácter integrador.
2. Carácter contextualizado.

características en la competencia
práctica docente. determina la
presencia de sus rasgos
caracterizadores en
la práctica docente.

- 3. Carácter transferible.**
- 4. Carácter reflexivo.**
- 5. Carácter transversal.**
- 6. Carácter dinámico.**
- 7. Carácter ético.**
- 8. Carácter multifuncional.**

El concepto de competencia que conocen los docentes y los directos y las características que identifican en su definición determinan el modo en que entienden los procesos de aprendizaje y en que forman a sus estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa.

El Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008, Perú) la define como el uso de la lengua para comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acercamiento cultural y disfrutar de la lectura o la creación de sus propios textos. En función de los ámbitos comunicativos, se relaciona con la expresión y comprensión oral, la comprensión de textos y la producción de textos. Está claro, para todos los docentes, que la desarrollarán tomando en cuenta su carácter integrador, contextualizado, transferible y transversal. Existe otro porcentaje (en menor escala) que la asocia con los aspectos reflexivo, dinámico y ético. Es aún menor la incidencia en la identificación de su característica multifuncional, es decir, asociada con uso para lograr distintos objetivos y afrontar distintas situaciones comunicativas con éxito. Por tanto, aunque los docentes la asocien mayormente con un saber holístico, la práctica educativa no la concreta con todas sus características.

Los resultados no homogéneos nos están indicando que el ejercicio docente no incide en todos los componentes que conlleva la formación por competencias. En los directivos de los centros, la situación de desconocimiento de sus características es aún mayor, solo coinciden en reconocer su carácter integrador, luego los porcentajes varían. Esto, en consecuencia, conduce hacia la acción educativa descoordinada, impidiendo concertar medios, esfuerzos, metodologías, estrategias, etc. para alcanzar logros educativos comunes.

III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar.

Determinar si el concepto de competencia comunicativa que tienen los docentes promueve el desarrollo de las cuatro macrohabilidades como dimensiones de la competencia comunicativa del área del Comunicación.

1. La habilidad comunicativa de saber leer:

Estudiantes y profesores del curso de Comunicación afirman que sí se desarrolla la habilidad comunicativa de saber leer. No obstante, ambos grupos no lo entienden del mismo modo. Los alumnos la relacionan más con las actividades de lectura que inciden en ejercicios de decodificación y en el desarrollo del plan lector. Así pues, la asocian con leer para la asignatura, sobre todo, en el sentido estricto de leer obras literarias dentro de un programa anual de lectura. El que no reconozcan con claridad que la lectura supone el dominio de una habilidad comunicativa no los hace conscientes de que están desarrollando la competencia comunicativa en sus clases de lengua.

Para todos los docentes, el saber leer significa comprender el texto de manera íntegra, asociado con niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. En este sentido, los profesores de lengua sí asocian el desarrollo de esta habilidad con al menos tres aspectos (lo literal, lo inferencial y lo crítico), que especifica el diseño curricular en relación con la competencia lectora: comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario, haciendo inferencias a partir de los datos explícitos, asumiendo posiciones críticas y reflexionando sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo (DCN, 2008).

2. La habilidad comunicativa de saber escribir:

En el desarrollo de las clases de Comunicación, sí hay actividades de escritura. En este sentido, profesores y alumnos entienden que estas consisten en producir distintos tipos de texto, teniendo en cuenta al menos las características textuales de coherencia, cohesión y adecuación. Los alumnos, además, inciden en relacionar el saber escribir con el dominio de la técnica caligráfica de la escritura, pero escasamente la relacionan solo con el dominio de la ortografía y la gramática, lo que es un indicio relevante de que el enfoque gramatical y normativo de la enseñanza de la escritura está perdiendo preponderancia en la enseñanza de la lengua.

Se puede afirmar, por tanto, que en las clases de lengua sí hay intención de alcanzar lo que propone el Diseño Curricular Nacional (2008) en producción de textos. La deficiencia en

conseguirlo podría radicar, entonces, en el manejo de estrategias de enseñanza para desarrollar esta habilidad comunicativa en los alumnos de secundaria.

3. La habilidad comunicativa de saber escuchar:

Los estudiantes afirman que en sus clases sí hay actividades relacionadas con esta habilidad comunicativa. Coinciden en que con mayor frecuencia sus profesores se centran en desarrollarla entendida como «proceso cognitivo de construcción e interpretación de un discurso oral». No obstante, aún se le asocia con su naturaleza receptiva, es decir, que todavía hay alumnos que no han asimilado lo que implica dominar la habilidad de saber escuchar en el enfoque funcional y la formación por competencias. Esto puede ser una evidencia de que aún el profesor no ha asimilado totalmente su rol de mediador y sigue imponiendo sus ideas a sus alumnos con escasa participación de estos. El mayor porcentaje de docentes coincide en que escuchan y comprender el mensaje, mediante la participación activa de alumnos y profesor para analizar el contenido que transmite el texto oral. Pero, hay quien todavía está de acuerdo con que es el docente el que explica y analiza el contenido de la información, es decir, los estudiantes receptionan el mensaje, pero el profesor construye todo el contenido que se transmite en clase.

4. La habilidad comunicativa de saber hablar:

La visión de los profesores está en concordancia con la propuesta en el Diseño Curricular Nacional (2008), es decir, con lograr que los estudiantes expresen sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales. De modo que, los docentes entienden el dominio de la expresión oral como saber expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas con coherencia, cohesión, corrección y adecuación. Por su parte, los estudiantes señalan dos aspectos que consideran que sus profesores desarrollan en clase: lo físico y lo cognitivo; así, afirman que sus profesores inciden en enseñarles tanto la pronunciación y la dicción como el saber comunicarse en

distintas situaciones comunicativas.

IV. Concepción del enfoque competencial en la dirección del centro.	Determinar de qué manera consideran el enfoque por competencias los directivos del centro educativo.	1. El enfoque competencial en el proyecto de desarrollo institucional: La formación por competencias no es una metodología es un enfoque, por lo que hay un error en el concepto que dominan los directivos. Si tuvieran un conocimiento reflexivo de lo que propone el Diseño Curricular Nacional (2008) hubieran afirmado todos que la formación por competencias se entiende en la Enseñanza Básica Regular (EBR, Perú) como alcanzar las competencias establecidas en cada área de enseñanza. La transversalidad en este sentido se debe entender como la determinación de competencias genéricas que deben establecerse como básicas para toda la enseñanza escolar, y no como una misma metodología de enseñanza común a todas las materias.
---	--	--

4.1.4. Dimensión lingüística

En esta dimensión se analizan tres aspectos relacionados con los aportes de la teoría lingüística actual utilizada por los docentes en la enseñanza de la lengua:

- I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa.
- II. La comunicación y la tipología textual.
- III. El texto y las propiedades estructurales.

Los datos se recogen con dos fuentes de verificación: cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesores. Las tablas de la 31 a la 36 presentan las frecuencias en cada uno de los indicadores con el valor estadístico de la moda. Los datos son evidencias de la concreción de los aportes fundamentales de la lingüística a la enseñanza de la lengua. Se pretende recoger información sobre el texto como unidad de comunicación para desarrollar las habilidades de la competencia comunicativa de los estudiantes, el uso de tipologías

textuales en las clases y las características estructurales del texto, como son la coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

Las respuestas, tanto de estudiantes como de profesores, inciden en afirmar que en las clases de lengua el texto es la unidad comunicativa más usada para desarrollar los contenidos de la materia (tablas 31 y 32). Asimismo, todos coinciden en que la clasificación textual más utilizada es la que los tipifica según la modalidad discursiva (tablas 33 y 34), es decir, en las clases se trabaja en relación con el orden de textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y dialógicos. Es muy poco frecuente que se utilicen las clasificaciones por el género discursivo y la función comunicativa. En relación con las características textuales (tablas 35 y 36), las percepciones incidentes son:

1. Desarrollo de la coherencia, en relación con la calidad de las ideas.
2. Desarrollo de la cohesión, en relación con el uso de mecanismos de cohesión.
3. Desarrollo de la corrección, en relación con la corrección gramatical y ortográfica.
4. Desarrollo de la adecuación, en relación con enseñar a producir textos adecuados.

Resultados del cuestionario de estudiantes:

I.1	
Uso del texto como unidad lingüística de comunicación para enseñar los contenidos del área de Comunicación	
Moda	Utiliza diferentes tipos de textos, atendiendo a distintas clasificaciones.

Tabla 31. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 1: Uso del texto como unidad comunicativa

Resultados del cuestionario de profesores:

I.1	
Uso del texto como unidad lingüística de comunicación para enseñar los contenidos del área de Comunicación	
Moda	Utiliza diferentes tipos de textos, atendiendo a distintas clasificaciones.

Tabla 32. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 1: Uso del texto como unidad comunicativa

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	II.1 Tipos de texto: modalidad discursiva	II.2 Tipos de texto: género discursivo	II.3 Tipos de texto: ámbito de su uso
Moda	Sí	No	No

Tabla 33. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 2: Uso de tipos de texto

Resultados del cuestionario de profesores:

	II.1 Tipos de texto: modalidad discursiva	II.2 Tipos de texto: género discursivo	II.3 Tipos de texto: ámbito de uso
Moda	Sí	No	No

Tabla 34. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 2: Uso de tipos de texto

Resultados del cuestionario de estudiantes:

	III.1 Coherencia	III.2 Cohesión	III.3 Corrección	III.4 Adecuación
Moda	Sí, y toma en cuenta la calidad de las ideas.	Sí, el profesor usa los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza.	Sí, centrado tanto en la corrección gramatical como en la ortografía.	Sí enseña a producir textos adecuados.

Tabla 35. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 3: Las propiedades estructurales del texto

Resultados del cuestionario de profesores:

	III.1 Coherencia	III.2 Cohesión	III.3 Corrección	III.4 Adecuación
Moda	Sí, y toma en cuenta la calidad de las ideas.	Sí, y utiliza los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza.	Sí, centrado tanto en la corrección gramatical como en la ortográfica.	Sí enseño a producir textos adecuados.

Tabla 36. Estadísticos de frecuencia del indicador del aspecto 3: Las propiedades estructurales del texto

I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa

Este aspecto tiene un solo indicador: uso del texto como unidad lingüística de comunicación para enseñar los contenidos del área de Comunicación. Los datos se recogen de los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores. La información detallamos en la descripción de los resultados obtenidos en cada indicador.

Indicador I.1. Uso del texto como unidad lingüística de comunicación para enseñar los contenidos del área de Comunicación:

Los datos de este indicador nos ayudan a determinar cuál es la unidad comunicativa predominante que utilizan los docentes para enseñar los contenidos del área de Comunicación. Así pues, según los estudiantes (figura 172), los profesores utilizan mayormente (91,98%) textos como unidad lingüística predominante en sus clases. Hay un porcentaje (8,02%) que afirma que sus profesores no los utilizan porque usan palabras, frases u oraciones para enseñar en sus clases. Este porcentaje, aunque muy bajo, evidencia que aún los docentes utilizan otras unidades lingüísticas menores al texto para desarrollar los

contenidos de su clase. En la figura 173, se puede observar que este porcentaje corresponde a dos escuelas (una concertada y la privada).

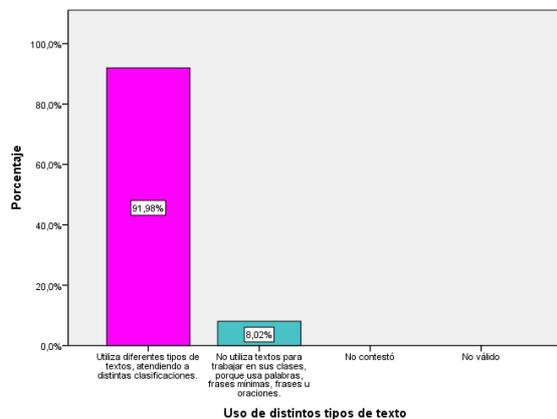


Figura 172. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador I.1

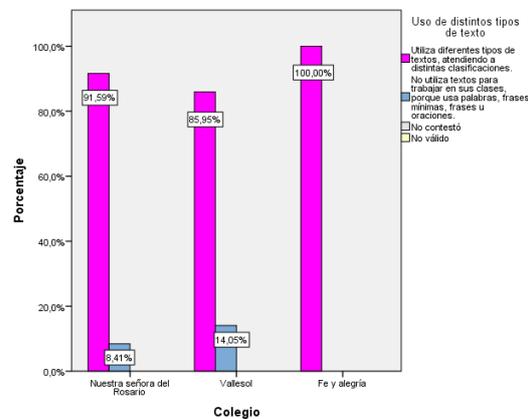


Figura 173. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador I.1

Los profesores, por su parte, afirman que utilizan diferentes tipos de textos, atendiendo a distintas clasificaciones, para enseñar el curso de Comunicación (figura 174). Este dato confirma la percepción de los estudiantes en relación a la enseñanza de la lengua mediante el uso de textos como unidad comunicativa.

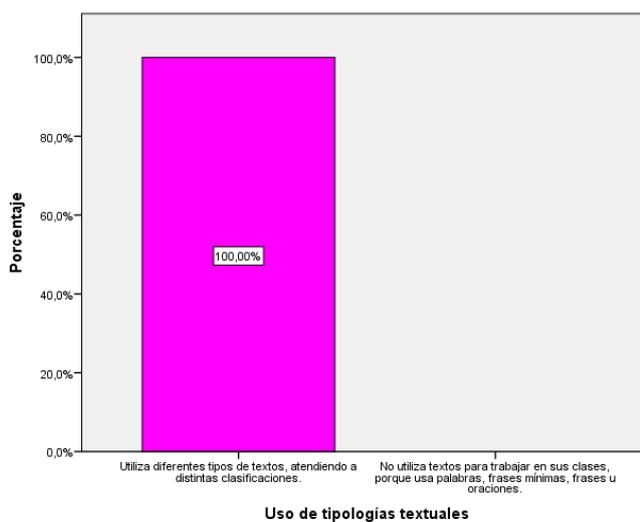


Figura 174. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador I.1

I. La comunicación y la tipología textual

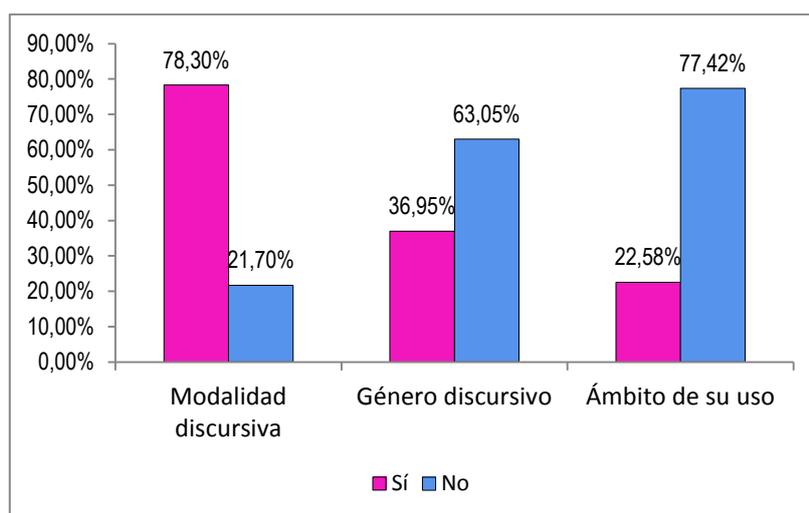
Este aspecto lingüístico se evidencia con un solo indicador: Uso de distintos tipos de textos. Los informantes son los estudiantes y los profesores. Los datos permiten determinar si

el docente conoce la clasificación de los distintos tipos de texto y las usa en sus clases. Los datos recogidos los detallamos a continuación.

Indicador II.1. Uso de distintos tipos de textos:

Este indicador nos da información sobre qué tipología textual utilizan los docentes en la enseñanza de la lengua. La información la proporcionan los estudiantes y los profesores del curso de Comunicación.

La figura 175 presenta los resultados del cuestionario de estudiantes. El mayor porcentaje (78,30%) coincide en que sus profesores utilizan la clasificación según la modalidad discursiva, es decir, utilizan más distintos textos clasificados en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialógicos. En menor medida (36,95%) usan la tipología según el género discursivo (periodísticos, literarios, humanísticos, científicos, etc.) y en menor porcentaje aún (22,58%) según el ámbito de uso (familiares, académicos, etc.).



*Figura 175. Uso de distintos tipos de texto.
Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador II.1*

En las tres escuelas, la incidencia es mayor también en la tipología por modalidad discursiva (figura 176) y menor según el género discursivo (figura 177) y el ámbito de uso (figura 178).

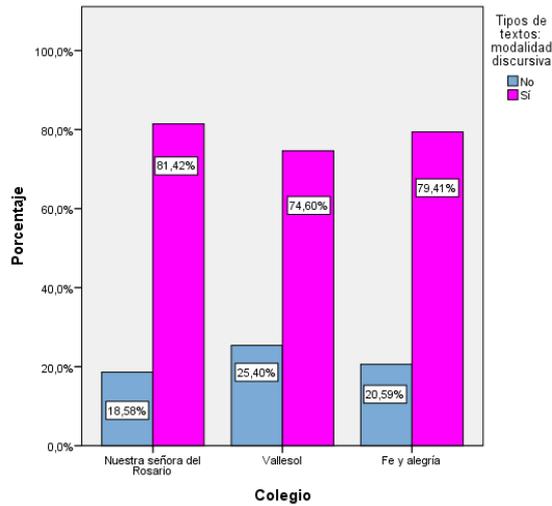


Figura 176. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1

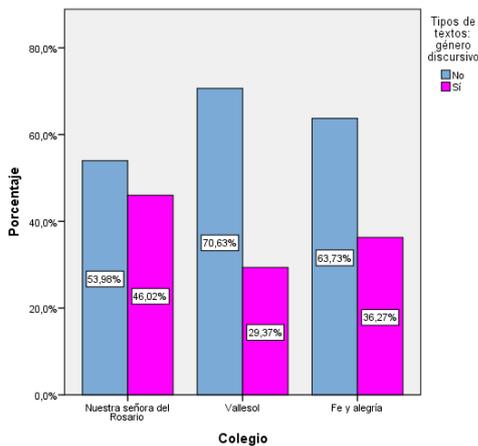


Figura 177. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1

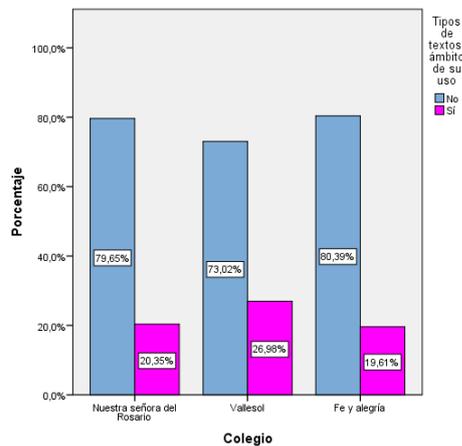


Figura 178. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador II.1

Los docentes de todas las escuelas afirman que utilizan la clasificación según la modalidad discursiva, es decir, los textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y dialógicos (100%, en la figura 179). En muy poca medida usan las clasificaciones según el género discursivo y el ámbito de uso (figura 179), información que coincide con la brindada por los estudiantes.

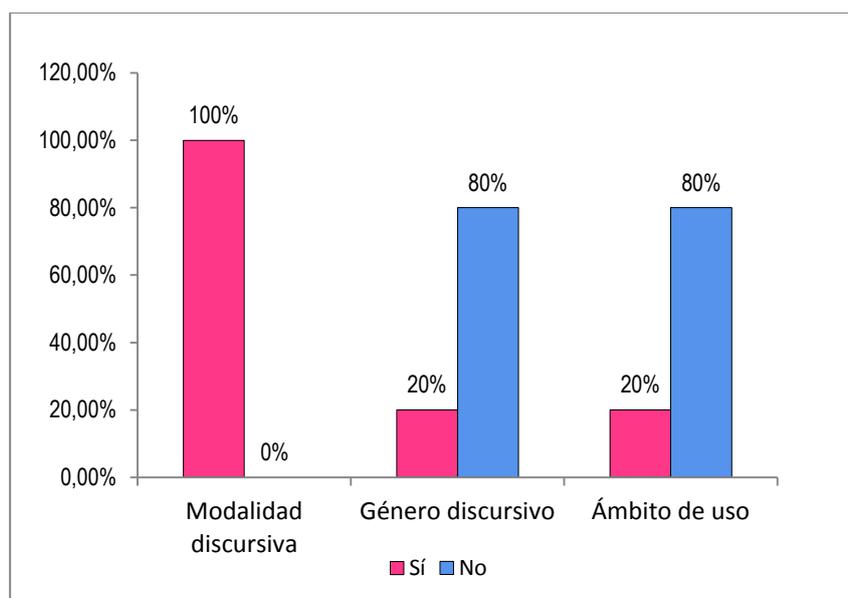


Figura 179. Uso de distintos tipos de texto.
 Datos totales del cuestionario de profesores del indicador II.1

La figura 180 presenta los datos de los docentes de todas las escuelas y el uso que hacen de la clasificación de textos según la modalidad discursiva.

Las figuras 181 y 182 evidencian que en dos de las escuelas los profesores no utilizan ni la clasificación según el género discursivo ni según la función. Solo en una de las escuelas concertadas, la mitad del porcentaje de docentes, en cada caso, utiliza, además, estas dos clasificaciones de los tipos de texto.

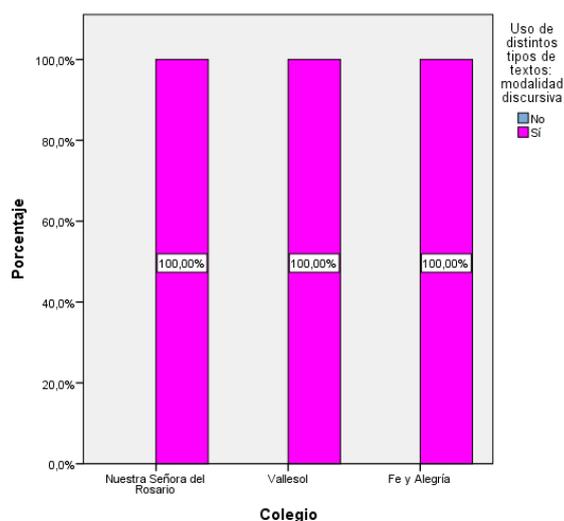


Figura 180. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1

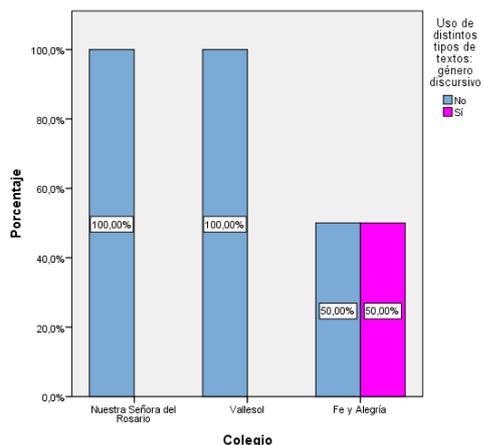


Figura 181. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1

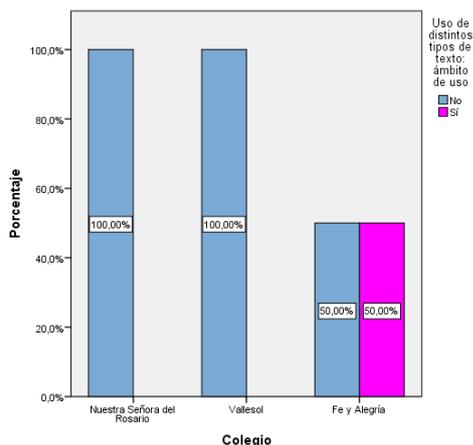


Figura 182. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador II.1

II. El texto y las propiedades estructurales

Este aspecto tiene cuatro indicadores:

III.1. Coherencia.

III.2. Cohesión.

III.3. Corrección.

III.4. Adecuación.

Los datos se recogen mediante la aplicación de dos fuentes de verificación: cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesores. Los detalles de la información los presentamos en la descripción de cada indicador.

Indicador III.1. La coherencia textual:

Indica si el docente desarrolla en sus estudiantes la capacidad de producir textos coherentes, es decir, con unidad de contenido.

Los estudiantes afirman que el profesor les enseña a producir textos con coherencia en relación con tres aspectos (figura 183): la calidad de información (54,17%), la cantidad de la información (22,02%) y la estructura de la información (20,83%). En los resultados por

escuelas (figura 184), además, aunque en un porcentaje muy bajo, en dos centros escolares hay afirmaciones de que el profesores no desarrolla contenidos en el curso relacionado con la coherencia textual.

Los profesores también inciden en la enseñanza de la coherencia tomando en cuenta la calidad de las ideas (80%, en la figura 185). El porcentaje de docentes (20%) que afirma que la enseñanza relacionada con la estructura de la información procede de uno de los centros educativos.

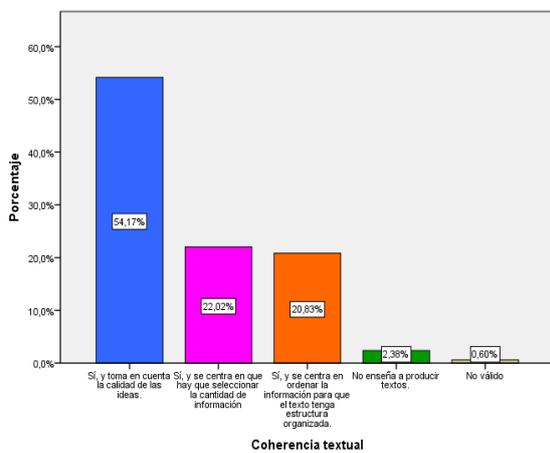


Figura 183. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

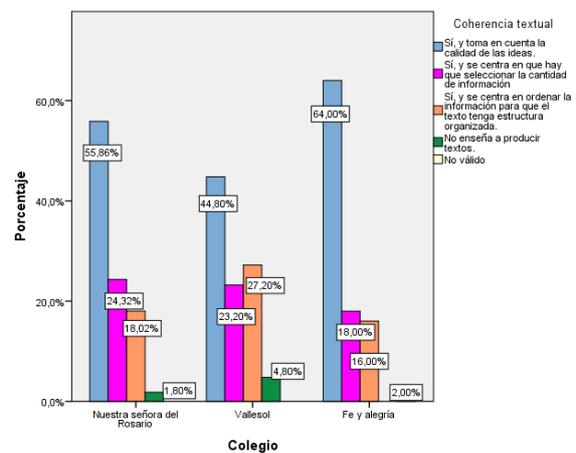


Figura 184. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.1

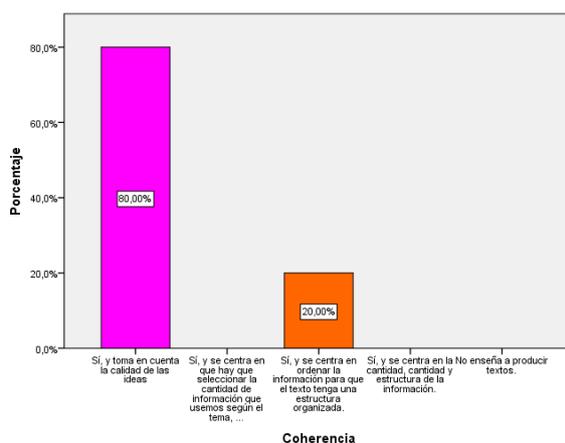


Figura 185. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.1

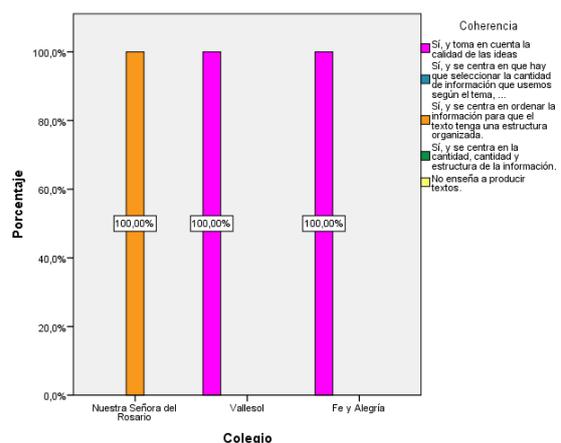


Figura 186. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.1

Indicador III.2. La cohesión textual:

Indica si el docente desarrolla en sus estudiantes la capacidad de producir textos con cohesión, es decir, mediante mecanismos de cohesión (marcadores textuales, deixis gramatical, etc.). Los estudiantes, en su mayor porcentaje (87,24%), coinciden en que sus profesores les enseñan a trabajar textos con cohesión, en relación con los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza (figura 187). Los estudiantes (12,76%) que niegan esta afirmación provienen de dos de las tres escuelas de la investigación, en las cuales los estudiantes no perciben el desarrollo de estos contenidos en sus clases de lengua (10,62%, 24,19%, en la figura 188).

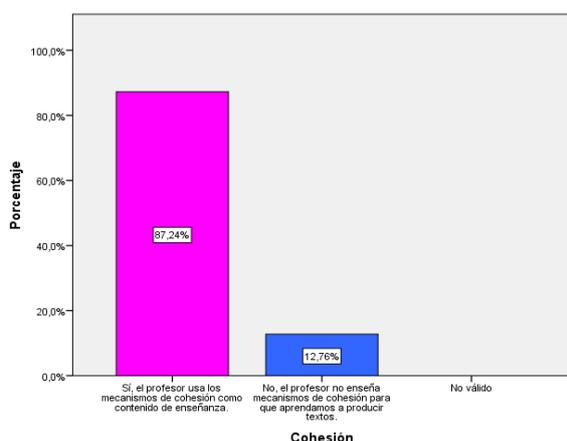


Figura 187. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

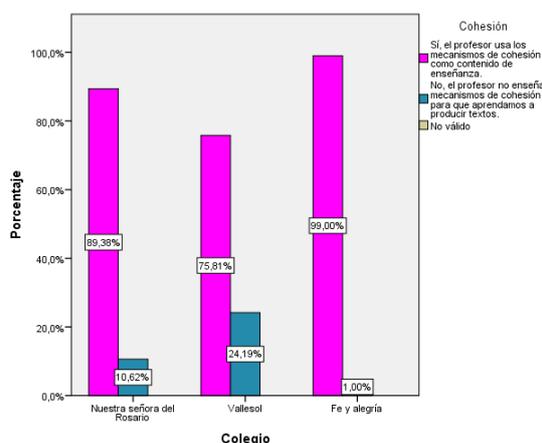


Figura 188. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.2

Los profesores, por su parte, afirman que enseñan a trabajar la cohesión textual en relación con los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza en las clases de lengua (100%, en figura 189).

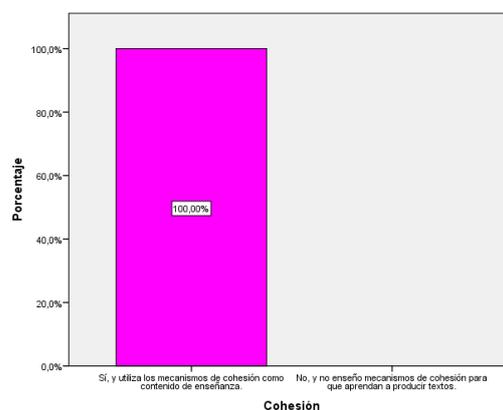


Figura 189. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.2

Indicador III.3. La corrección textual:

Indica si el docente desarrolla en sus estudiantes la capacidad de producir textos con corrección, es decir, mediante el manejo de los recursos gramaticales y ortográficos de la lengua.

Las afirmaciones positivas de los estudiantes se centran en tres maneras en que los docentes enseñan la corrección textual (figura 190): 1) como corrección gramatical y ortográfica (42,90%), 2) como corrección gramatical (38,46%) y 3) como corrección ortográfica (13,91%). Hay un porcentaje que afirma que los docentes no desarrollan contenidos de corrección y procede de las tres instituciones educativas (figura 191).

El mayor porcentaje de docentes (80%, en la figura 192) se centra en la enseñanza de los aspectos de corrección gramatical y ortográfica, mientras que un porcentaje menor en la corrección solo gramatical (20%, en la figura 192). Este último procede solo de una de las escuelas (figura 193).

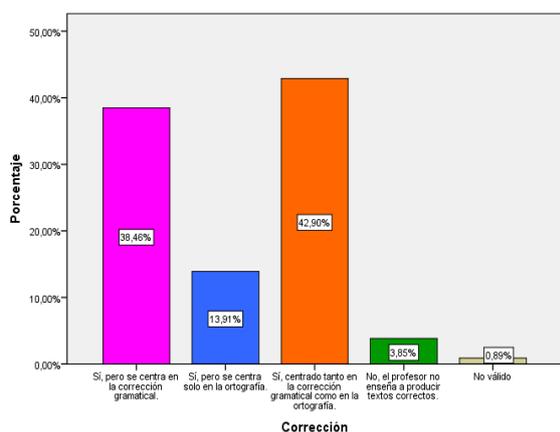


Figura 190. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

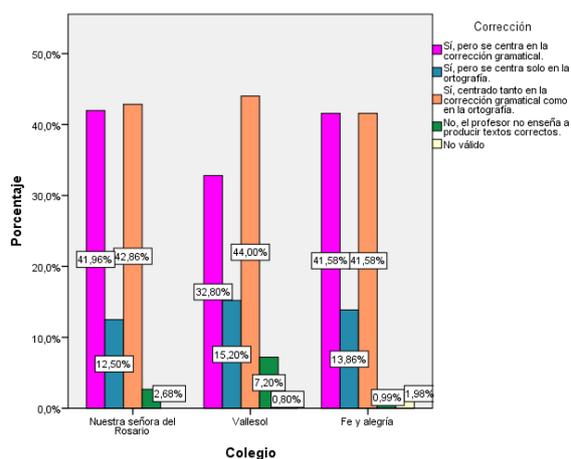


Figura 191. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.3

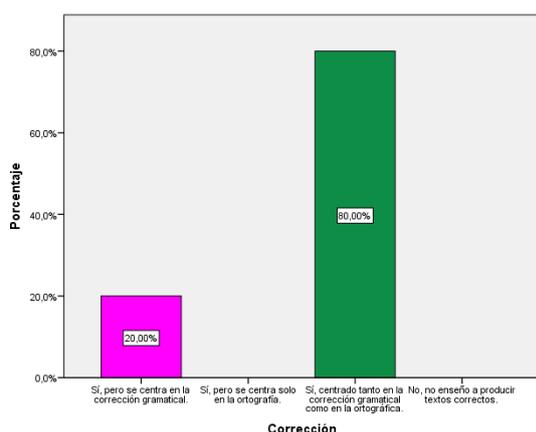


Figura 192. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.3

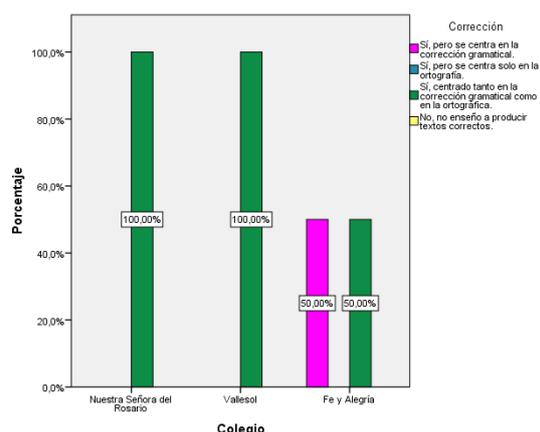


Figura 193. Datos por escuelas del cuestionario de profesores del indicador III.3

Indicador III.4. La adecuación textual:

Indica si el docente desarrolla en sus estudiantes la capacidad de producir textos adecuados, es decir, de acuerdo a las características del contexto y de la situación comunicativa. Para recoger datos solo se preguntó si se enseña o no a producir textos adecuados. El 89,91% de estudiantes afirma que sí, mientras que el 9,79% lo niega (figura 194). Las respuestas negativas se recogieron de dos de las escuelas (7,08% y 20,33%, en la figura 195).

Por su parte, todos los docentes coincidieron en afirman que sí enseñan a sus estudiantes a producir textos adecuados (figura 196).

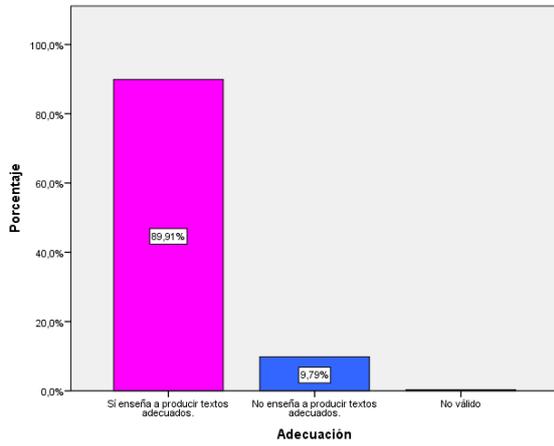


Figura 194. Datos totales del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

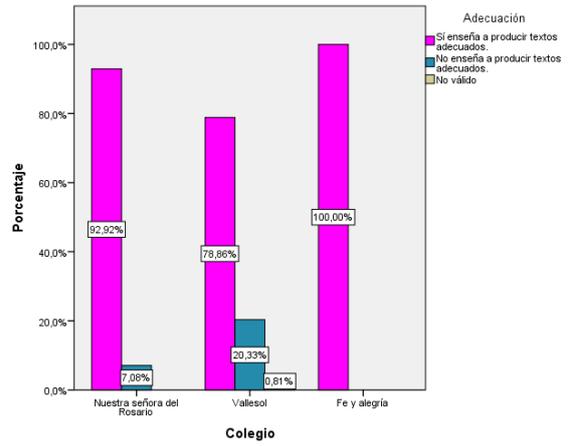


Figura 195. Datos por escuelas del cuestionario de estudiantes del indicador III.4

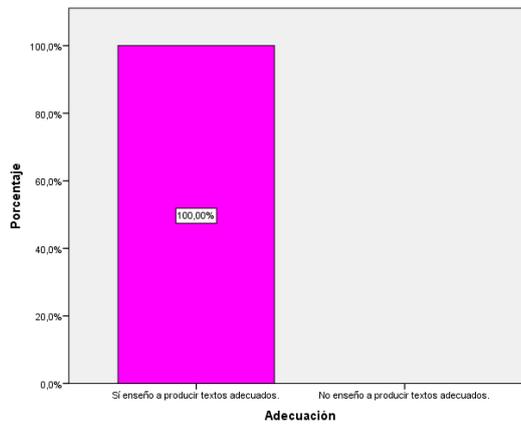


Figura 196. Datos totales del cuestionario de profesores del indicador III.4

La interpretación de los resultados la damos a conocer a continuación.

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA		
TEMA / ASPECTO	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS	INDICADORES / INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
<p>I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa.</p>	<p>Determinar cuál es la unidad comunicativa predominante que utilizan los docentes para enseñar los contenidos del área de Comunicación.</p>	<p>1. Uso del texto como unidad lingüística de comunicación predominante:</p> <p>Las respuestas, tanto de estudiantes como de profesores, inciden en afirmar que en las clases de lengua el texto es la unidad comunicativa más usada para desarrollar los contenidos de la materia. No obstante, hay todavía un porcentaje, aunque muy reducido de alumnos, que señala el uso de unidades lingüísticas menores (palabras, frases u oraciones) en sus clases de lengua. Esto podría deberse a que los docentes consideran que solo es posible enseñar determinados contenidos –gramaticales y ortográficos, sobre todo– yendo directamente a las palabras o las estructuras sintácticas, pues aún no las conciben dentro de un contexto textual mayor donde cobren un sentido significativo para los estudiantes.</p> <p>Está claro que partir de un texto o llegar a él siempre implicará el trabajo incidente sobre las habilidades comunicativas (de la lectura y la escritura, por ejemplo), lo que a su vez hace imprescindible que el docente plantee en cada una de sus sesiones de clase una ruta de enseñanza-aprendizaje muy bien planificada para lograr objetivos concretos. Es evidente que los docentes se esfuerzan porque haya una mayor incidencia en la aplicación del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, por lo que, en consecuencia, poco a poco irán dominando estrategias que impliquen el manejo de una didáctica eficaz para desarrollar la competencia comunicativa de sus estudiantes en todas las dimensiones que esta implica.</p>
<p>II. La comunicación y la tipología textual.</p>	<p>Determinar si el docente conoce la clasificación de los</p>	<p>1. Uso de distintos tipos de textos:</p> <p>Se asocia la enseñanza de la lengua con la utilización de textos como recursos de enseñanza-aprendizaje y se recurre a la tipología</p>

distintos tipos de texto y los usa en sus clases.

por su modalidad discursiva. Esto supone que el docente se centre, sobre todo, en la intención comunicativa para clasificar los textos: describir, contar, informar, convencer, e incluso dialogar (porque consideran también los textos dialógicos). Es poco frecuente que recurran a otras clasificaciones, como la del género discursivo (a lo mucho, distinguir entre literarios y no literarios) y la de la función comunicativa, es decir, centrando su interés en el ámbito de uso y su finalidad: textos de uso cotidiano familiar, del ámbito académico, etc.

El asociar escasamente los textos con tipologías más funcionales, en relación con los distintos ámbitos de la comunicación, puede estar alejando el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos significativos para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Pues, el alumno debe tener una idea más clara de que se comunica por medio de distintos tipos de textos y no estrechamente en el marco de las intenciones de contar, describir, informar, etc. Comunicarse es esto y mucho más, por lo que en las clases de lengua, a pesar de que los docentes afirman que enseñan la lengua de forma contextualizada, habrá que centrarse con mayor interés en su valor funcional.

III. El texto y las propiedades estructurales.

Determinar si la enseñanza de la lengua toma en cuenta las propiedades estructurales del texto como unidad de comunicación, tanto en el ámbito oral como en el escrito.

Los datos proporcionados por estudiantes y profesores señalan que en la enseñanza de la lengua se toman en cuenta las cuatro propiedades estructurales del texto. En este sentido, los docentes toman como referencia el Diseño Curricular Nacional (2008) que propone entre sus contenidos la enseñanza de la coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

1. Coherencia:

Las respuestas inciden en que los docentes promueven el dominio de la coherencia textual en relación con la calidad de las ideas. Esto supone que en las clases los estudiantes aprenden a distinguir la información relevante de la que no lo es, la información principal, la relación entre las ideas, etc. En menor medida se trabaja la cantidad y la estructura de la información. No insistir del mismo modo sobre los tres componentes básicos de la coherencia textual indica que los alumnos tienen una visión parcializada de todo lo que supone esta característica en los textos.

Asimismo, aún hay un índice, aunque muy reducido, de

alumnos que afirman que sus profesores no desarrollan contenidos relacionados con la coherencia textual, lo que se puede deber a que no saben qué significa esto o que todavía en las clases de lengua no ha arraigado determinante el enfoque textual.

2. Cohesión:

El desarrollo de contenidos relacionados con la cohesión textual se da en las clases con un buen porcentaje de incidencia. Esto quiere decir que los docentes enseñan en sus clases distintos mecanismos de cohesión, como el uso de marcadores textuales, la deixis, etc. No obstante, en todas las escuelas aún hay un porcentaje reducido de estudiantes –el mayor entre todas las respuestas negativas existentes en las características textuales–, que coinciden en afirmar que sus profesores no lo hacen, lo que, en consecuencia, puede suponer que no conozcan a qué se refiere la enseñanza de estos contenidos en sus clases o que aún los docentes no se rijan del todo por el enfoque textual, aunque todos los docentes afirmen que sí lo hacen. Quizás hubiese sido importante preguntarles por la frecuencia con que consideran la enseñanza de las características textuales a sus estudiantes, de modo que podamos saber con mayor precisión cuál es la razón de la negación de su enseñanza en las clases por partes de los estudiantes.

3. Corrección:

La enseñanza de la ortografía y de la gramática siguen estando presentes en la enseñanza de la lengua con carácter incidente, a pesar de que el Diseño Curricular Nacional haya pasado de considerarlos el centro de interés a asignarles un espacio reducido en el marco de los contenidos a desarrollar en la materia. En este sentido, se percibe que no se trata de apartarlos de la enseñanza de la lengua para enfocarse ahora en el texto como centro de interés, sino de enmarcarlos dentro de las características textuales. Además, los contenidos gramaticales también son parte del dominio de los mecanismos de cohesión y su uso correcto redundará en la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Las afirmaciones positivas de los estudiantes se centran en tres maneras en que los docentes enseñan la corrección textual: 1) como corrección gramatical y ortográfica, 2) como corrección

gramatical o 3) como corrección ortográfica. Como en los casos anteriores, todavía hay un porcentaje en los centros educativos que afirma que los docentes no desarrollan contenidos de corrección. El índice negativo es el menor de todos los que aparecen en las características textuales, por lo que podemos afirmar que es de las más trabajadas en las clases de lengua.

4. Adecuación:

Las respuestas de los estudiantes y los docentes evidencian que sí hay interés por enseñar la adecuación textual en las clases de lengua. Los datos se recogen en relación con la producción textual, ámbito donde debe incidir la enseñanza de esta característica. ¿A quién escribo?, ¿en qué contexto?, ¿para qué lo hago?, ¿sobre qué?, etc., son preguntas que el docente debe enseñarles a sus alumnos a cuestionarse a sus alumnos cuando va aprendiendo la adecuación textual.

Después de la cohesión textual, el porcentaje de la negación de su enseñanza en las clases de lengua, nos indica que es otra de las menos trabajadas en clase. Por lo que, habrá que recoger información que nos indique las razones: ¿el docente tiene mermado dominio de contenidos sobre el tema?, ¿no sabe cómo enseñar esta propiedad textual?, ¿no sabe cómo evaluarla?, etc.

Resumen del capítulo

El capítulo IV contiene los resultados de los datos recogidos con los cuatro instrumentos de verificación utilizados en la investigación: 1) rejilla de observación, 2) cuestionario de estudiantes, 3) cuestionario de profesores y 4) cuestionario de directivos. Son un total de 36 tablas y 195 figuras a las que se puede recurrir para conocer la información recogida.

En el desarrollo del capítulo, se describe la información centrada, fundamentalmente, en dar a conocer los resultados de las cuatro dimensiones de análisis con las que se explica cómo es la enseñanza de la lengua en educación secundaria: psicosocial y cultural, de la práctica docente, epistemológica y lingüística. Cada una de estas, con sus respectivos temas o aspectos de análisis responde a objetivos de la investigación, y los datos presentados son la evidencia de los indicadores del modo en que se enseña lengua en las aulas de secundaria.

Las tablas presentan los datos por temas e indicadores correspondientes en cada uno de ellos. Esta información se explica al principio de cada dimensión, pues, a modo de resumen, se describe el valor estadístico de la frecuencia en términos de moda (es el que corresponde al orden de categorías nominales).

Como se ha podido ver, además, los datos totales se contrastan con los obtenidos en cada uno de los centros educativos, con la finalidad de verificar la procedencia particular de la información. De allí que, cada indicador se explique en función de dos gráficos (numerados consecutivamente, según la denominación figura #), excepto donde los resultados totales son de 100%, pues esto indica que se da en las tres escuelas del mismo modo y con la misma frecuencia.

Con la presentación de toda la información registrada, hemos intentado demostrar que es posible elaborar diagnósticos válidos que permitan mejorar el ejercicio docente y, además, que es factible contar con instrumentos para la recogida de datos en los aspectos de la enseñanza de la lengua que nos interesen. Los datos proporcionados por los tres centros educativos son una evidencia clara de que las prácticas educativas se pueden mejorar y convertir en ejemplo de buenas prácticas y, sobre todo, constituir un camino que se puede mejorar mediante la investigación educativa.

CONCLUSIONES

Del estudio teórico-práctico realizado en el ámbito educativo de la enseñanza de la lengua, podemos concluir y comentar aspectos generales y específicos, basados en las dimensiones de análisis desarrolladas en esta tesis.

En términos generales, podemos afirmar que en los centros educativos aún no hay un trabajo docente totalmente caracterizado por concretar un enfoque comunicativo por competencias en todos sus aspectos. Hay dimensiones en las que los profesores aún no trabajan con precisión y claridad de principios al respecto. Es así que la información recogida en este trabajo se convierte en una fuente de información de los aspectos a mejorar.

De modo específico, recogemos aspectos resaltantes que tienen que ver con los objetivos del estudio y la comprensión del objeto de la investigación.

1. El diagnóstico de la enseñanza de la lengua:

En relación con el diagnóstico de la enseñanza de la lengua, podemos concluir acotando ideas puntuales en cada una de las dimensiones analizadas.

a) Dimensión psicosocial y cultural: se da la comunicación pedagógica en la que los agentes educativos (profesores y estudiantes) son conscientes del valor sociocultural de la lengua como medio de comunicación fundamental. La formación lingüística, en este sentido,

no se asocia solo con el uso de aparatos técnicos sofisticados, sino con la necesidad de enseñar la lengua adecuada al contexto de los estudiantes.

No obstante, hace falta incidir en actividades de clase significativas para evitar una contraposición entre los aprendizajes escolares y el uso de la lengua en la interacción de la vida diaria. Así, los alumnos podrían estar motivados a usar lo que aprenden en su curso de Comunicación y, en consecuencia, madurar en el dominio de la competencia comunicativa.

El perfil del profesor mediador no es predominante en todas las escuelas, pero se procura siempre el acompañamiento de los aprendizajes, ya sea mediante el trabajo individual o mediante el grupal. Los docentes ponen en práctica el desarrollo de un plan curricular basado no solo en los conocimientos teóricos, sino también en la interrelación de capacidades y aspectos pedagógicos para promover una formación que responda a las características de integralidad y multifuncionalidad de las competencias, aunque se incide poco en la formación actitudinal, pues la integralidad de los aprendizajes se centra más en lo conceptual y lo procedimental.

En general, estudiantes y docentes valoran la multifuncionalidad de los contenidos del curso de Comunicación, es decir, tienen una percepción positiva de la transversalidad de los aprendizajes de esta materia.

b) Dimensión epistemológica: se evidencia que, a pesar de entender las competencias como un saber holístico, también se le asocia con el dominio procedimental de saberes, es decir, con el saber hacer. Los docentes, en relación con los directivos, conocen más sobre las características de tiene una competencia. Hay diversidad en su caracterización, que puede estar incidiendo en el ejercicio docente y en no conducir a una acción educativa coordinada.

En relación con las habilidades comunicativas, podemos afirmar que se desarrollan en las clases de lengua, pero aún con distintos matices, por lo que los niveles de logro en cada una de ellas difieren según las escuelas y los grupos de clase.

c) Dimensión de la práctica docente: en el primer componente temático del diagnóstico, podemos observar la consideración práctica de los principios de un enfoque didáctico constructivo de la práctica docente con estas características:

- Hay una percepción positiva de los docentes en relación con el respeto a la diversidad de los estudiantes, pero con orientaciones diversas, incluso en la misma institución educativa.
- Los docentes toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para avanzar en los aprendizajes. No obstante, la enseñanza sigue siendo transmisiva en alto índice.
- El diseño curricular tiene una función orientadora que favorece la formación por competencias, en la medida en que la flexibilidad se orienta a tomar en cuenta el entorno sociocultural de los estudiantes y sus necesidades, aunque aún no se incide con mucha fuerza en este factor. Los docentes planifican en relación con dos aspectos: la temática a desarrollar y el nivel de dificultad.
- No se puede afirmar rotundamente que los docentes impongan estrictamente lo que se tiene que hacer en la clase, de modo que se estaría yendo por un buen camino en la formación por competencias al promover las relaciones interactivas para la resolución de conflictos y el aporte de ideas en la búsqueda de soluciones. Tampoco son estrictos en el tiempo planificado para sus clases ni en el estilo de aprendizaje individualizado. El aula es el principal contexto de las clases de lengua.

El segundo aspecto nos da información relevante relacionada con los componentes de una sesión de aprendizaje:

- Tanto profesores como directivos pueden estar de acuerdo o no en que en el desarrollo de una clase se den todas las fases. No obstante, en los centros en que sí se procuran todos los momentos de la clase, la metodología de enseñanza se convierte en un estilo en que los estudiantes conocen el camino a seguir en su aprendizaje.
- Hay una fuerte preferencia por los materiales impresos, que en la escuela privada se centra en el libro texto. Los otros materiales de las clases de lengua son los audiovisuales, pero muy raras veces se utilizan otros de distinto tipo.

Otro componente del diagnóstico tiene que ver con las formas de evaluación utilizadas, así tenemos que:

- La evaluación, por parte de los docentes, tiene un carácter diagnóstico con mayor énfasis al comenzar el proceso. Esta evaluación se apoya también en una función explicativa. No obstante, aún se concibe la evaluación con funciones correctivas durante el proceso (corregir lo que está mal) y con carácter confirmativo (dar visto bueno a las respuestas correctas). Además, la evaluación al final del proceso se orienta con fines selectivos. En los centros, los criterios establecidos son los que ordenan los logros de los estudiantes. Por tanto, no se hace en función del nivel de rendimiento del grupo sino de órdenes previamente determinados. Lo que sería importante saber es si los criterios responden a una formación por competencias. Existe un predominio de la heteroevaluación: el docente se encarga de aplicar la evaluación, es decir, de recoger y valorar la información unidireccionalmente acerca del aprendizaje de sus estudiantes.

d) Dimensión lingüística: podemos afirmar que los docentes toman en cuenta el texto como unidad lingüística en el desarrollo de sus clases, pero aún hay una tendencia a considerar unidades menores (palabras, frases, oraciones) fuera de este marco textual.

Utilizan tipos de textos y se centran en la clasificación según la modalidad discursiva (expositivos, narrativos, descriptivos, argumentativos y dialógicos), es casi nulo el margen de uso de textos por su carácter género discursivo y, menor aún, por la clasificación en función de su uso. Por lo que, consideramos que el asociar escasamente los textos con tipologías más funcionales puede estar alejando el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos significativos para el desarrollo de la competencia comunicativa, pues el alumno debe comprender que se comunica por una variedad de textos que no se encasilla solo en el marco de las intención comunicativa (describir, informar, contar, etc.). Por tanto, los docentes tendrían que centrar su interés en el valor funcional de las tipologías textuales.

Asimismo, destacamos que la gramática sigue siendo de interés en las clases de lengua. La característica textual de la corrección es de las que más se enseñan en clase, a pesar de que el Diseño Curricular Nacional (2008) le haya reservado un espacio reducido en los contenidos de enseñanza. Se enseña con la coherencia textual centrada en la calidad de las ideas, sobre todo.

2. El objeto de la investigación y los instrumentos:

La determinación de cuatro dimensiones para el estudio de la enseñanza de la lengua nos ha permitido elaborar un diagnóstico que abarca cuatro aspectos 1) psicosocial y cultural, 2) de la práctica docente, 3) epistemológico y 4) lingüístico.

Consideramos que queda abierta la posibilidad de ampliar cada uno de estos ámbitos de análisis, ya sea en los subtemas que abarcan o en la consideración de otros aspectos, para abarcar otras cuestiones que amplíen la reflexión sobre la práctica pedagógica de los profesores de lengua en las escuelas. Del mismo modo, se puede puntualizar un estudio mucho más específico en alguno de los temas planteados.

De acuerdo con nuestro planteamiento, la viabilidad práctica del análisis de la enseñanza de la lengua se fundamenta en los aportes de la lingüística del texto, la didáctica de la enseñanza de la lengua desde un enfoque funcional y comunicativo, así como en los fundamentos curriculares de la Enseñanza Básica Regular (EBR, Perú).

En relación con los límites de la investigación, nos hemos encontrado con la necesidad de recurrir a un modelo cualitativo. En este sentido, se limitan los alcances de la investigación en cuanto al uso de otros modelos de investigación cuantitativa. No obstante, las posibilidades que nos ha brindado el uso de un modelo cualitativo se valoran en el marco de un método de análisis didáctico que ha permitido aplicarlo en la población seleccionada (en nuestro caso, centros educativos de Educación Secundaria, Perú). Así, los componentes educativos en el contexto real de las escuelas han sido una fuente de información imprescindible en esta investigación (datos tomados de la observación de la práctica docente en las aulas y la información proporcionada por los propios estudiantes, directivos y profesores del área de Comunicación de las escuelas participantes). Por lo que, podemos afirmar que es posible realizar una investigación educativa por el camino de análisis de datos reales para reflexionar sobre el ejercicio docente y plantear mejoras en la enseñanza de la lengua.

Destacamos que es fundamental seguir de modo consecuente procesos ordenados para el desarrollo de la investigación, como lo hemos hecho en este trabajo:

1. Análisis de los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua.
2. Selección de contenidos como parámetros de diagnóstico de la enseñanza de la lengua.
3. Elaboración del diseño de especificación de temas, indicadores, variables e instrumentos para la recogida de datos.
4. Elaboración de instrumentos para la recogida de datos.

5. Recogida de datos mediante la aplicación de los instrumentos en los grupos de interés.
6. Análisis e interpretación de los datos recogidos.

Finalmente, los instrumentos utilizados constituyen la concreción de los indicadores de los temas de investigación. Cada uno de ellos conduce hacia la obtención de resultados de interés del investigador. Es posible, por tanto, ampliarlos o reducirlos según la información objeto de estudio. Además, hay que tener en cuenta que los diseñados para este trabajo responden a parámetros lingüísticos, didácticos y pedagógicos vigentes. En consecuencia, consideramos que son instrumentos transferibles a distintos contextos educativos de educación secundaria (Perú), para obtener diagnósticos pertinentes de la enseñanza de la lengua, sin obviar las necesidades o requerimientos locales que deberán atenderse a la par.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. & REVAZ, F. (1996). «(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (10). 9-22.
- Andión H., M. (2005) «Modalidades Textuales». En Gutiérrez A., M. & otros (2005). *Introducción a la lengua española*. (345-360). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Arconada, M. A. (2001). *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Argudín, Y. (2003). «Educación basada en competencias». *Educación* (s/n). Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/19indice.html>
- Badía, A. & otros (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (2001). «Hacia una pedagogía del texto». En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. (145-160). Barcelona: Paidós.
- Belletich R., O. (2011). *Enseñanza-aprendizaje de modelos educativos y criterios pedagógicos para la inclusión de adolescentes latinoamericanos*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Pública de Navarra. Navarra-España.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Bernárdez, E. & Albaladejo, T. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Bernardo C., J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Calsamiglia, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Camps, A. & Ruiz, U. (2011). «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura». En Ruiz B., U. (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. 13-33. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1995). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera C., M. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (63-82). España: Edelsa.
- Canale, M. & Swain, M. (1996). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I». *Signos*. (17). 56-61.
- Cantero S., F. & Mendoza F., A. (2003). «Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos». En Mendoza F., A. & Briz V., E. *Didáctica de la lengua y la literatura en primaria*. (3-32). España: Prentice Hall.
- Caro, D. (coord.), Espinosa, G.; Montané, A. ngélica & Tam, M. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de trabajo (6). Lima: Ministerio de Educación del Perú. UMC.
- Castellà L., J. M. (1996). «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (10). 23-31.
- Castellà, J. & otros (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. España. Paidós.
- Coll, C. (2006). «Lo básico en la educación básica». *Trasatlántida de Educación*. (1). 69-77.
- Corominas, J. & Pascual, J. (1997). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. España: Gredos.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. U., & Bonilla, S. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
- De Faria C., E. (2006). «Ingeniería didáctica». *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. (2). Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/6887/6573
- Cueto, S. (2007). «Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas». GRADE. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. (405-455). Lima: GRADE.
- Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de trabajo (44). Lima: GRADE.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España. Graó.
- Esteve, O. (2004). «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: Hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica». *Actas del Erste Tagung Zur Didaktik Für Spanisch Und Deutsch Als Fremdsprache*. (2004). 8-21.
- Fernández C., A. & otros (1998). «La educación lingüística y literaria en el bachillerato: innovación y retos ante el cambio». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (15). 15-27.

- Ferrer J., G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Documento de trabajo (45). Lima: GRADE.
- García L., E. (1995). «Entender lo que se lee». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (6). 87-95.
- González A. & otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. España: Brief.
- González N., L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- González N., L. (1994). «Enseñar lengua en la educación secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (1). 27-41.
- González R., R. (2002). «La competencia textual». En Romero G., M. (coord.). *Lengua española y comunicación*. (95-153). España: Ariel.
- Gracida J., Y. & Lomas, C. (2008). «Currículo y educación lingüística». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (48). Versión electrónica.
- Gracida J., Y. (2010). «La evaluación de competencias comunicativas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (53). 5-10.
- Grupo LACE HUM (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gutiérrez O., S. (1997). «Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)». Serrano J. y Martínez, J. E. (coord.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. (13-60). Barcelona: Oikos Tau.
- Jimeno C., P. (1996). «Los textos narrativos y descriptivos en el aula». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (10). 43-53.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. V.1. y V.2. Barcelona: Paidós.

- Lomas, C. (2008). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. (2ª corr y act ed.). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1996). «Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso».
- Lomas, C. (coord.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. (183-222). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Horsori Editorial.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón Valls, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. & Tusón, A. (1998). «Enseñar lengua y literatura en el bachillerato». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (15). 5-13.
- Lomas, C. (1994). «La educación lingüística y literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (1). 8-17.
- Lomas, C. (2001). «La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación». En Guillén D., C. (dir.). (2001). *Destrezas comunicativas en la lengua española*. (17-51). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección Aulas de Verano.
- Lomas, C. & y Tusón, A. (1996). «¿Textos? ¿Qué textos?». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (10). 5-8.
- Loureda, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Lozano, I. & Ramírez, J. L. (2005). «Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria». *Enunciación*. Vol. 10 (1). 119-122.
- McLauchlan A., P. (1994). «Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú». *Notas para el debate*. (12). Lima: Grade. 53-98.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. España. Narcea.
- Medina R., A. (2012). «Competencia comunicativa como base del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Retos para el profesorado». En Domínguez G., M. &

- García G., P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. (19-45). Madrid: UNED. Editorial Universitas S.A.
- Mendoza F., A., & López V., A. (2000). «Didáctica de la lengua y literatura españolas». En Rico, L. y D. Madrid (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. (311-443). Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación del Perú, Viceministerio de Gestión Pedagógica & Dirección General de Educación Básica Regular (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú y Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2004). *Evaluar para mejorar. Todo lo que usted necesita saber sobre las evaluaciones de rendimiento escolar. Documento Encarte 2004*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. UMC.
- Ministerio de Educación del Perú y Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2013). *Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE 2013)*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>
- Montané L., A., Llanos M., F. & Tapia S., J. (2004). *La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos*. Documento de trabajo (11). Lima: Ministerio de Educación del Perú. UMC.
- Navarro H., R. (2010). «La comunicación didáctica y el clima de aula». En Navarro H., R. (coord.). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. (139-154). Madrid: Dykinson S.L.
- Nieto G., J. M. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: Editorial CCS.

- Paredes, J. (2008). «Objetivos, competencias y contenidos como componentes del diseño y desarrollo del currículum». En De la Herrán G., A. & Paredes L., J. (coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (87-106). España: Mc Graw Hill.
- Pérez G., A. (2001). «La función social y educativa de la escuela obligatoria». En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. (293-314). Barcelona: Paidós.
- Pérez, P. & F. Zayas (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. España: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. España: J.C. Sáez.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rey, B. (2000). «¿Existen las competencias transversales?». *Educación*. (26). 9-17. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26/0211819Xn26p9.pdf>
- Sag, P. (2010). «La competencia lingüística». *Innovación y experiencias educativas*. (27). Recuperado de www.csi-csif.es/andalucia/...27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. España: CEAC.
- Schaub, H. & Zenke, K. (2001). *Diccionario de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Sepúlveda B., F. (2003). «Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales». Mendoza F., A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. (469-492). Madrid: Prentice Hall.
- Serrano, J. & Martínez, J. E. (coord.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos Tau.
- Serrano, J. (1997). «Las otras fuentes de la acción didáctica». Serrano J. y Martínez, J. E. (coord.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos Tau. Serrano J. y Martínez, J. E. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. (85-120). Barcelona: Oikos Tau.

- Serrano, J. (1997). «Vaya usted al grano». En Serrano J. y Martínez, J. E. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. (475-554). Barcelona: Oikos Tau.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª, reimp. ed.). Bogotá: Ecoe.
- Torrego S., J. C. (2008). «El profesor como gestor en el aula». En De la Herrán G., A. & Paredes L., J. (coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (197-213). España: Mc Graw Hill.
- Tusón V., A. (1994). «Teorías sobre el uso lingüístico y la enseñanza de la lengua». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (1). 43-52.
- Tusón V., A. (1996). «El oficio de enseñar lengua. Entrevista a Juan Manuel Álvarez Méndez». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (8). 77-87.
- Tusón, V., A. & Vera H., M. (2008). «Análisis del discurso y educación lingüística». *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*. (49). Versión electrónica.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (2009). *Encuesta piloto sobre competencias genéricas a egresados de la UNED*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Vicerrectorado de Innovación y Apoyo Docente & Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED)
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Zabala, A. & L. Arnau (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.
- Zufiaurre, B. & L. Pellejero (2010). *Formación didáctica para docentes*. España: CCS.
- Zufiaurre, B. & A. Albertín (2010). *Competencias integradas en Infantil y Primaria*. España: CCS.

ANEXOS

ANEXO 1. Tabla de especificación de fuentes de verificación

DIMENSIÓN	TEMA / ASPECTOS	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN / MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
Psicosocial y cultural	I. Los hablantes (docente y alumnos) y el uso contextualizado de su lengua.	Determinar si en el ámbito pedagógico los profesores de lengua promueven el uso de la lengua en distintos contextos comunicativos.	1. Uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.	Indica si en las clases de lengua el profesor promueve actividades de aprendizaje que le permitan al alumno utilizar la lengua en distintas situaciones comunicativas.	1. Sí la usa. 2. No la usa.	Observación de clase. Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
	I-PSC-H/UCL	(I-PSC-H/UCL)	2. Adecuación del discurso de los hablantes a las características de los elementos de la situación comunicativa.	Indica si en las clases de lengua el profesor enseña a sus alumnos a adecuar su manera de comunicarse a las características de los elementos de la situación comunicativa.	1. Sí se da la adecuación del discurso. 2. No se da la adecuación del discurso.	Observación de clase.
	(I-PSC-H/UCL)	(I-PSC-H/UCL)	3. Aplicación del conocimiento de la lengua a situaciones concretas de comunicación.	Indica si el profesor promueve actividades de aprendizaje en las que el alumno aplique los conocimientos de su lengua a situaciones concretas de comunicación.	1. Sí se aplica el conocimiento de la lengua. 2. No se aplica el conocimiento de la lengua.	Observación de clase. Cuestionario de alumnos.

	(I-PSC-H/UCL)	(I-PSC-H/UCL)	4. Reflexión crítica de los hablantes sobre el uso de la lengua en su entorno social	Indica si el profesor desarrolla el pensamiento crítico de sus alumnos sobre el uso de la lengua en su entorno social.	1. Sí se desarrolla el pensamiento crítico. 2. No se desarrolla el pensamiento crítico.	Observación de la clase.
	II. Relación entre el aprendizaje funcional del uso de la lengua y el tipo de aprendizaje que requiere el desenvolvimiento en la sociedad. II-PSC-AFL/TAS	Determinar si el dominio de la lengua es funcional, es decir, responde a las necesidades de su uso en las relaciones sociales. (II-PSC-AFL/TAS)	1. Valoración funcional del aprendizaje de la lengua.	Indica si el aprendizaje de una lengua es funcional, es decir, sirve para la vida o es un aprendizaje puramente normativo, es decir, se reduce a un aprendizaje prescriptivo alejado de la realidad de su uso en la sociedad.	1. El aprendizaje de la lengua sirve para la vida. 2. El aprendizaje de una lengua es puramente normativo.	Cuestionario a alumnos. Cuestionario a profesores.
	III. Uso de principios psicopedagógicos y el enfoque didáctico constructivo. III-PSC-	Determinar si en la práctica docente se toman en cuenta los principios psicopedagógicos para desarrollar un enfoque didáctico constructivo que promueva una formación por	1. Principio de construcción de los propios aprendizajes.	Indica si el profesor promueve el aprendizaje entendido como un proceso de construcción activo, interno, individual e interactivo.	1. Sí se da el principio de construcción de los propios aprendizajes. 2. No se da el principio de construcción de los propios aprendizajes.	Observación de clase.

	UPP/EDC	competencias. (III-PSC-UPP/EDC)				
	(III-PSC-UPP/EDC)	(III-PSC-UPP/EDC)	2. Principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes	Indica si el alumno aprende a dominar su lengua en situaciones de interacción comunicativa con sus compañeros de clase y con su profesor.	1. Sí se da el principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes. 2. No se da el principio de necesidad de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes.	Observación de clase. Cuestionario de alumnos.
	(III-PSC-UPP/EDC)	(III-PSC-UPP/EDC)	3. Principio de significatividad de los aprendizajes.	Indica si en el aula se promueve el aprendizaje significativo, es decir, se toman en cuenta los conocimientos previos y el entorno sociocultural de los alumnos.	1. Si se da el principio de significatividad de los aprendizajes. 2. No se da el principio de significatividad de los aprendizajes.	Observación de clase.
	(III-PSC-UPP/EDC)	(III-PSC-UPP/EDC)	4. Principio de organización de los aprendizajes.	Indica si el profesor organiza los conocimientos en secuencias temáticas que favorezcan la formación de	1. Sí se da el principio de organización de los aprendizajes.	Cuestionario a profesores.

				estructuras de conocimiento.	2. No se da el principio de organización de los aprendizajes.	
	(III-PSC-UPP/EDC)	(III-PSC-UPP/EDC)	5. Principio de integralidad de los aprendizajes.	Indica si los conocimientos del área de Comunicación tienen carácter integral, es decir, ponen en práctica un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, emociones y valores.	1. Sí se da el principio de integralidad de los aprendizajes. 2. No se da el principio de integralidad de los aprendizajes.	Cuestionario de estudiantes
	(III-PSC-UPP/EDC)	(III-PSC-UPP/EDC)	6. Principio de multifuncionalidad de los aprendizajes.	Indica si los aprendizajes del área de Comunicación permiten a los alumnos acceder a otros conocimientos o múltiples aprendizajes	1. Sí se da el principio de multifuncionalidad de los aprendizajes. 2. No se da el principio de multifuncionalidad de los aprendizajes.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
Práctica docente	1. Criterios pedagógicos y enfoques didácticos constructivos en la práctica docente.	Determinar si la práctica docente tiene características de una formación constructiva o transmisiva que favorezcan o no una formación por competencias.	1. Criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.	Indica si la actividad docente considera las individualidades de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje.	1. Sí se considera el criterio pedagógico de atención a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. 2. No se considera el criterio pedagógico de atención a la	Observación de clase. Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.

	I-PD-CP/EDC	(I-PD-CP/EDC)			diversidad de las necesidades de los estudiantes.	
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	2. Criterio pedagógico de adquisición de conocimientos a partir de los conocimientos previos.	Indica si la práctica docente toma como punto de partida de nuevos aprendizajes los conocimientos previos de los alumnos.	1. Sí se consideran los conocimientos previos. 2. No se consideran.	Observación de clase.
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	3. Criterio pedagógico de adquisición de los conocimientos por construcción significativa	Indica si el proceso de enseñanza-aprendizaje es constructivo y no transmisivo, es decir, toma en cuenta los conocimientos previos y la realidad en que se desenvuelven.	1. Sí se considera, por tanto es constructivo. 2. No se considera, el proceso es transmisivo.	Observación de clase.
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	4. Criterio pedagógico de desarrollo curricular abierto y flexible.	Indica si el desarrollo curricular está abierto a cambios o modificaciones que surgen de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de los aportes de los alumnos.	1. El currículum es abierto y flexible. 2. El currículum es cerrado y vertical.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	5. Criterio pedagógico de secuenciación	Indica si la organización de los contenidos obedece a un desarrollo progresivo en	1. La secuenciación de los contenidos es progresiva en relación con la temática y el	Cuestionario de profesores.

			progresiva de los contenidos del plan curricular.	relación con la temática y con el nivel de dificultad.	nivel de dificultad. 2. La secuenciación de los contenidos no es progresiva en relación con la temática ni con el nivel de dificultad.	
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	6. Criterio pedagógico del rol del docente como mediador de los aprendizajes.	Indica si el docente no es un transmisor de conocimientos sino un agente que mediatiza o conduce la construcción del conocimiento de sus alumnos.	1. El docente es transmisor de conocimientos. 2. El docente es mediador de los aprendizajes.	Observación de clase.
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	7. Criterio pedagógico de las relaciones interactivas profesor-alumno de no directividad.	Indica que las relaciones interactivas profesor-alumno no las impone el profesor, sino que se consensúan.	1. Las relaciones interactivas profesor-alumno se consensúan, es decir se regulan mediante pactos o acuerdos con intervención del profesor y de los alumnos. 2. Las relaciones interactivas profesor-alumno son impuestas unidireccionalmente por el profesor.	Observación de clase. Cuestionario de alumnos.

					3. Las relaciones interactivas profesor-alumno son impuestas unidireccionalmente por el alumno.	
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	8. Criterio pedagógico de organización social de la clase.	Indica si el docente escoge las formas de agrupamiento más adecuadas a sus intenciones educativas, sobre todo para el trabajo práctico de los alumnos.	1. Organización de la clase en gran grupo. 2. Organización de la clase en equipos fijos. 3. Organización de la clase en equipos móviles o flexibles. 4. Organización de la clase individual.	Observación de la clase. Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	9. Criterio pedagógico de la distribución del tiempo.	Indica si el tiempo es un factor flexible o no en relación con el desarrollo de las actividades de aprendizaje.	1. Es flexible. 2. No es flexible.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

	(I-PD-CP/EDC)	(I-PD-CP/EDC)	10. Criterio pedagógico de la utilización del espacio.	Indica si solo el aula es o no el único espacio donde se desarrollan las actividades de aprendizaje de acuerdo a las intenciones educativas.	1. El aula es el único espacio de las situaciones de aprendizaje. 2. El aula no es el único espacio de las situaciones de aprendizaje.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	II. El modelo pedagógico y los componentes de una sesión de aprendizaje. II-PD-MP/CSA	Determinar qué modelo pedagógico subyace en la práctica pedagógica docente según las características de la sesión de aprendizaje. (II-PD-MP/CSA)	1. Los momentos del desarrollo de una clase.	Indica si una sesión de clase desarrolla todos los momentos de la clase: motivación, básico, práctico, evaluación y extensión.	1. La clase se desarrolla en todos los momentos. 2. La clase no se desarrolla en todos los momentos.	Observación de clase. Cuestionario de directivos.
	(II-PD-MP/CSA)	(II-PD-MP/CSA)	2. La distribución del tiempo en el desarrollo de los momentos de una clase.	Indica si el profesor le concede más tiempo a determinados momentos de la clase.	1. Le concede más tiempo al momento básico. 2. Le concede más tiempo al momento práctico. 3. La distribución del tiempo es equitativa.	Observación de clase. Cuestionario de profesores.
	(II-PD-MP/CSA)	(II-PD-MP/CSA)	3. Los materiales	Indica si el profesor se vale o	1. Utiliza materiales	Observación de clase.

			didáticos.	no de medios didáticos como ayuda para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas de la clase.	didáticos de tipo impreso. 2. Utiliza materiales de ejecución. 3. Utiliza materiales audiovisuales. 4. Utiliza materiales tridimensionales. 5. No utiliza materiales didáticos.	Cuestionario de alumnos.
	(II-PD-MP/CSA)	(II-PD-MP/CSA)	4. La evaluación en las sesiones de aprendizaje.	Indica si el profesor recoge información acerca del aprendizaje de sus alumnos en una sesión de clase.	1. Sí hay evaluación. 2. No hay evaluación.	Observación de clase. Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
	3. Los tipos de evaluación y el modelo	Determinar si el tipo de evaluación influye positiva o	1. Evaluación según la función: inicial, formativa o sumativa.	Indica si la evaluación se da al principio, a lo largo del desarrollo de un proceso	1. E Inicial 2. EF con carácter	Observación de clase. Cuestionario de

	pedagógico. III-PD-TE/MP	negativamente en un proceso de formación constructivo que promueva el desarrollo de una formación por competencias. (III-PD-TE/MP)		formativo con distintas finalidades (confirmativa, correctiva, explicativa o diagnóstica) o si la evaluación se da al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje.	confirmativo. 3. EF con carácter correctivo. 4. EF con carácter explicativo. 5. EF con carácter diagnóstico. 6. ES con carácter diagnóstico. 7. ES con carácter selectivo.	profesores.
	(III-PD-TE/MP)	(III-PD-TE/MP)	2. Evaluación según el criterio	Indica si el referente de la evaluación es la norma del nivel alcanzado por un grupo de estudiantes o un criterio de evaluación previamente establecido.	1. E Normativa. 2. E Criterial.	Cuestionario de profesores.

	(III-PD-TE/MP)	(III-PD-TE/MP)	3. La evaluación según el agente de la evaluación	Indica si la lleva a cabo el mismo alumno sobre su propio aprendizaje, si se da entre alumnos o si la realiza el profesor.	1. Autoevaluación. 2. Coevaluación. 3. Heteroevaluación.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
	IV. La metaevaluación y el modelo pedagógico (IV-PD-M/MP)	Identificar los objetivos centrales de la institución educativa en relación con los logros de aprendizaje de la escuela al finalizar el año escolar y los tipos de contenidos de interés en las escuelas.	1. Evaluación del desarrollo del plan anual	Indica cuál es el centro de interés de la dirección educativa al evaluar el desarrollo del plan anual al finalizar el año escolar.	1. Contenidos teóricos desarrollados al 100%. 2. Nivel de logro de capacidades alcanzadas. 3. Contenidos teóricos y capacidades desarrolladas, aunque no al 100%. 4. Contenidos teóricos desarrollados y nivel de logro de capacidades al 100%.	Cuestionario de directivos.
Dimensión epistemológica	I. El concepto de competencia y el modelo pedagógico. I-DE-CC/MP	Determinar si el aprendizaje se concibe como el dominio de un saber competente holístico. (I-DE-CC/MP)	1. Competencia entendida como saber procedimental (hacer): repetición de conductas aprendidas.	Indica si el aprendizaje del alumno consiste en saber hacer, es decir, el haber aprendido una determinada conducta que puede poner en práctica por repetición.	1. Sí se concibe como un saber procedimental. 2. No se concibe como un saber procedimental.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(I-DE-CC/MP)	(I-DE-CC/MP)	2. Competencia	Indica si el aprendizaje del	1. Sí se concibe como saber	Cuestionario de

			entendida como saber receptivo (conocimientos teóricos).	alumno consiste en almacenamiento de conocimientos teóricos de la materia.	receptivo. 2. No se concibe como un saber receptivo.	profesores. Cuestionario de directivos.
	(I-DE-CC/MP)	(I-DE-CC/MP)	3. Competencia entendida como un conocimiento holístico transferible en situaciones concretas (saber, saber hacer, ser, saber ser).	Indica si el aprendizaje del alumno consiste en el dominio de un conocimiento holístico que es capaz de utilizar en diferentes situaciones de su vida cotidiana.	1. Sí se concibe como un saber holístico. 2. No se concibe como un saber holístico.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	II. El concepto de competencia y sus características en la práctica docente. II-DE-CC/CPD	Determinar si el concepto de competencia determina la presencia de sus rasgos caracterizadores en la práctica docente. (II-DE-CC/CPD)	1. Carácter integrador	Se refiere a que una competencia es un saber holístico, pone en práctica un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes, emociones y valores.	1. Sí tiene carácter integrador. 2. No tiene carácter integrador.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	2. Carácter contextualizado	Se refiere a que una competencia tiene un carácter contextualizado, dado que siempre se concretan en una situación determinada.	1. Sí tiene carácter contextualizado. 2. No tiene carácter contextualizado.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.

	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	3. Carácter transferible	Se refiere a que el dominio de una competencia supone saber movilizar una serie de recursos a distintas situaciones para lograr un determinado fin.	1. Sí tiene carácter transferible. 2. No tiene carácter transferible.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	4. Carácter reflexivo	Se refiere a que una competencia no constituye un saber mecánico, sino una comprensión de la situación que implique reflexión ante la acción.	1. Sí tiene carácter reflexivo. 2. No tiene carácter reflexivo.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	5. Carácter transversal	Se refiere a que los conocimientos movilizados en una competencia no son exclusivos de un solo ámbito del saber, sino que provienen de distintos campos de conocimiento	1. Sí tiene carácter transversal. 2. No tiene carácter transversal.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	6. Carácter dinámico frente a carácter estático.	Se refiere a que el dominio de una competencia supone un proceso que se desarrolla y mejora a lo largo de toda la vida, no son estáticas.	1. Sí tiene carácter dinámico. 2. No tiene carácter dinámico.	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
			7. Carácter ético	Se refiere a que en la	1. Sí tiene carácter ético.	Cuestionario de

	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)		formación por competencias se debe guiar al alumnado hacia el sentido ético de sus actuaciones.	2. No tiene carácter ético.	profesores. Cuestionario de directivos.
	(II-DE-CC/CPD)	(II-DE-CC/CPD)	8. Carácter multifuncional	Se refiere a que una competencia puede ser utilizada para el logro de diferentes objetivos, para afrontar la resolución de distintos problemas o desenvolverse en la realización de distintos trabajos o situaciones motivadas por el contexto.	1. Sí tiene carácter multifuncional. 2. No tiene carácter multifuncional	Cuestionario de profesores. Cuestionario de directivos.
	III. El concepto de competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro macrohabilidades comunicativas: saber leer, saber escribir, saber hablar y saber escuchar.	Determinar si el concepto de competencia comunicativa que tienen los docentes promueve el desarrollo de las cuatro macrohabilidades como dimensiones de la competencia comunicativa del área	1. La habilidad comunicativa de saber leer.	Se refiere a que los docentes consideran el desarrollo de la comprensión lectora como parte de sus sesiones de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa. .	1. Sí, pero entendida como decodificación 2. Sí, pero entendida como comprensión literal. 3. Sí, pero entendía como comprensión literal e inferencial. 4. Lectura entendida como	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

	III-DE-CC/MC	del Comunicación. (III-DE-CC/MC)			comprender el texto de manera íntegra en sus niveles literal, inferencial, crítico y metacognitivo. 5. Lectura en el marco del plan lector, como actividad de leer obras literarias. 6. No se considera.	
	(III-DE-CC/MC)	(III-DE-CC/MC)	2. La habilidad comunicativa de saber escribir	Se refiere a que los docentes consideran la habilidad de producir o construir textos escritos como parte de sus sesiones de aprendizaje.	1. Sí, pero entendida como transcripción de signos. 2. Sí, pero entendida como la aplicación de una serie de reglas ortográficas. 3. Sí, pero entendida como la aplicación de una serie de reglas morfosintácticas. 4. Sí, pero entendida como la aplicación de reglas ortográficas y morfosintácticas.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

					<p>5. Sí, pero entendida como una actividad literaria.</p> <p>6. Sí, pero entendida como la capacidad de escribir un texto con coherencia, cohesión, corrección y adecuación.</p>	
	(III-DE-CC/MC)	(III-DE-CC/MC)	3. La habilidad comunicativa de saber escuchar	Se refiere a que los docentes consideran la capacidad de comprensión oral en sus clases para desarrollar la competencia comunicativa.	<p>1. Sí, entendido el escuchar como una actividad de receptiva (pasiva).</p> <p>2. Sí, entendido el escuchar como comprender el mensaje, es decir, como un proceso cognitivo de construcción e interpretación de un discurso pronunciado oralmente.</p> <p>3. No la considera.</p>	<p>Cuestionario de alumnos.</p> <p>Cuestionario de profesores.</p>
	(III-DE-CC/MC)	(III-DE-CC/MC)	4. La habilidad comunicativa de saber	Se refiere a que los docentes consideran el desarrollo de la	1. Sí se considera, entendida como la habilidad para	Cuestionario de alumnos.

			hablar.	habilidad de expresión oral como parte de sus sesiones de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa.	expresarse oralmente en distintas situaciones comunicativas con claridad, fluidez, corrección, coherencia y adecuación. 2. No se considera.	Cuestionario de profesores.
	IV. Concepción del enfoque competencial en la dirección del centro.	Determinar de qué manera consideran el enfoque por competencias los directivos del centro educativo.	1. El enfoque competencial en el proyecto de desarrollo institucional:	Indica de qué manera conciben el enfoque por competencias los directivos del centro educativo (modelo, principio, metodología, etc.)	1. Metodología transversal a todas las materias. 2. Enfoque con principios fundamentales (DCN). 3. Competencias establecidas en cada materia escolar. 4. No lo considera.	Cuestionario de directivos
Lingüística	I. La comunicación y el texto como unidad comunicativa. II-DL-Com/TUC	Determinar cuál es la unidad comunicativa predominante que utilizan los docentes para enseñar los contenidos del área de Comunicación. (II-DL-Com/TUC)	1. Uso del texto como unidad lingüística de comunicación predominante.	Indica si la unidad de comunicación es el texto u otras unidades lingüísticas.	1. La palabra. 2. La oración. 3. El texto.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

	<p>II. La comunicación y la tipología textual.</p> <p>III-DL-Com/TT</p>	<p>Determinar si el docente conoce la clasificación de los distintos tipos de texto y los usa en sus clases.</p> <p>(III-DL-Com/TT)</p>	<p>1. Uso de distintos tipos de textos.</p>	<p>Indica qué tipología textual se utiliza en la enseñanza de la lengua.</p>	<p>1. Utiliza la tipología de la modalidad discursiva: narración, exposición, descripción, argumentación, diálogo.</p> <p>2. Utiliza la tipología según el género discursivo: periodísticos, literarios, humanísticos, científicos, policiales, etc.</p> <p>3. Utiliza la tipología según el ámbito de uso: familiares, académicos.</p> <p>4. No utiliza el texto en sus clases.</p>	<p>Cuestionario de alumnos.</p> <p>Cuestionario de profesores.</p>
	<p>III. El texto y las propiedades estructurales.</p> <p>IV-DL-Text/PE</p>	<p>Determinar si la enseñanza de la lengua toma en cuenta las propiedades estructurales del texto como unidad de</p>	<p>1. Coherencia</p>	<p>Indica si se enseña la capacidad de producir textos coherentes, es decir, con unidad de contenido.</p>	<p>1. En el escrito, pero según la calidad de la información.</p> <p>2. Según la cantidad de la información.</p>	<p>Cuestionario de alumnos.</p> <p>Cuestionario de profesores.</p>

		comunicación, tanto en el ámbito oral como en el escrito. (IV-DL-TEX/PE)			3. Según la estructura de la información. 4. No se enseña.	
	(IV-DL-TEX/PE)	(IV-DL-TEX/PE)	2. Cohesión	Indica si se enseña la capacidad de producir textos con cohesión, es decir, mediante mecanismos de cohesión (marcadores textuales, deixis gramatical, etc.)	1. Usa los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza. 2. No usa los mecanismos de cohesión como contenido de enseñanza.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.
	(IV-DL-TEX/PE)	(IV-DL-TEX/PE)	3. Corrección	Indica si se desarrolla la capacidad de producir textos con corrección, es decir, el manejo competente de los recursos gramaticales y ortográficos de la lengua.	1. Interés por la corrección gramatical. 2. Interés por la corrección ortográfica. 3. No hay interés por la corrección gramatical. 4. No hay interés por la corrección ortográfica.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

	(IV-DL-TeX/PE)	(IV-DL-TeX/PE)	4. Adecuación	Indica si se desarrolla la capacidad de producir textos adecuados, es decir, adecuados al contexto o situación comunicativa.	1. Hay interés por enseñar a producir textos adecuados. 2. No hay interés por enseñar a producir textos adecuados.	Cuestionario de alumnos. Cuestionario de profesores.

