



**CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS SOBRE LA EXPRESIÒN ORAL DE LOS
ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO**



LUZ MARINA LEÒN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2006**

**CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS
ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO**

LUZ MARINA LEÓN
Licenciada en Español y Comunicación

Proyecto de grado presentado como requisito para optar el título de
Especialista en Docencia Universitaria

Directora
MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT
Doctora Ingeniera de Telecomunicaciones

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERECTORIA ACADEMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS
CEDEUIS
BUCARAMANGA
2006

RESUMEN

TÍTULO: CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO*

AUTOR: Luz Marina León**

CONCEPTOS CLAVES: Comprensión lectora, Estrategias didácticas, Aprendizaje Significativo, Competencia Comunicativa, Comunicación Oral, Comunicación escrita, est

DESCRIPCIÓN

Este trabajo propone una reflexión teórica en torno a la manera como los docentes y estudiantes de básica secundaria, asumen el proceso lector detectándose deficiencias en el aprendizaje debido al desconocimiento de estrategias para abordar la lectura de los textos de manera comprensiva.

La reflexión se hace a partir de la contextualización de la asignatura de lengua castellana en el Proyecto Educativo Institucional y las políticas que rigen la educación en Colombia; luego se presenta la visión crítica donde se exponen aspectos que involucran tanto a docentes como a estudiantes en el ámbito de la lectura; posteriormente el trabajo presenta una discusión que gira alrededor de la pregunta ¿Qué se entiende hoy por aprender? Esta discusión es apoyada principalmente en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel. Más adelante se hace referencia al diseño curricular de la asignatura en el Grado Décimo, también en esta parte se presenta el desarrollo de la unidad didáctica para este curso. Finalmente el trabajo concluye con el capítulo relacionado con una propuesta de estrategias que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa en el grado décimo del bachillerato.

En este sentido y teniendo en cuenta que la comprensión de lectura es fundamental en el proceso de apropiación de los contenidos, la propuesta anterior tiene como objetivo mejorar la didáctica mediante el uso adecuado de estrategias que permita a los estudiantes el fortalecimiento de la competencia comunicativa y que conduzca al aprendizaje significativo en las diferentes áreas del conocimiento.

* Monografía

** Especialización en Docencia Universitaria

SUMMARY

TITLE: CONCEPTIONS AND STRATEGIES ON THE STUDENTS' ORAL EXPRESIÓN IN TENTH GRADE *

AUTHOR: Luz Marina León**

KEY WORDS: Reading comprehension, didactic Strategies, Significant Learning, Communicative Competence, Oral Communication, Written Communication, etc.

DESCRIPTION

This monograph states a theoretical reflection around the way how some teachers and students of basic secondary school assume the reading process detecting lacks in learning. It is due to the ignorance of strategies to approach the texts reading in a comprehensive way.

The reflection is made from the contextualización of the Spanish language subject in the Institutional Educative Project and the policies that govern the Colombian education; then the critical vision is presented, there some aspects are exposed, aspects that involve teachers and students in the reading scope; later the monograph presents a discussion that turns around the question What is understood today for learning? This discussion is supported mainly in the significant learning theory of Ausubel. Further a reference to the curricular design is made, in the Tenth grade, also in this part appears the didactic unit development for this course. Finally this work concludes with a chapter related to a proposal of strategies to facilitate the communicative competition development in tenth grade in the secondary.

En este sentido y teniendo en cuenta que la comprensión de lectura es fundamental en el proceso de apropiación de los contenidos, la propuesta anterior tiene como objetivo mejorar la didáctica mediante el uso adecuado de estrategias que permita a los estudiantes el fortalecimiento de la competencia comunicativa y que conduzca al aprendizaje significativo en las diferentes áreas del conocimiento.

In this sense and considering that the reading comprehension is relevant in the process of appropriation of the contents, the previous proposal has as objective improving the didactics by means of the adapted use of strategies which allow the students the fortification of the communicative competition and that leads to the significant learning in the different areas from the knowledge.

* Monografía

** Especialización en Docencia Universitaria-CEDEDUIS-

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. EL CONTEXTO, LA SITUACIÓN PROBLÉMICA Y LA PROPUESTA... 10	
1.1 RESEÑA HISTÓRICA	10
1.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI.....	12
1.2.1 Misión Institucional.....	12
1.2.2 Visión institucional.....	13
1.2.3 Políticas Educativas.....	14
1.2.4 Objetivos.....	16
1.3 DISEÑO CURRICULAR PARA EL GRADO 10	17
1.3.1 Planeamiento.....	17
1.3.2. Propósito	18
1.3.3 Concepción Curricular.....	20
1.4 DIFICULTADES A ATENDER Y LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	21
1.4.1 Dificultades a las que responde.....	21
1.4.2 Objetivos	25
2. CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	27
2.1 ¿QUÈ ES EL APRENDIZAJE?.....	28
2.2. ¿COMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?	32
2.3 ¿QUÈ APRENDEN LOS ESTUDIANTES?.....	37
2.4. ¿POR QUÈ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE SE LES ENSEÑA?	39
3. CONCEPCIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL	44
3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA COMPETENCIA LECTORA	45
3.2 COHERENCIA, PROGRESIÓN Y SECUENCIALIDAD DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUAJE PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.	48
3.3 CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA	53
3.3.1 Nivel A: Coherencia y cohesión local.....	53
3.3.2 Nivel B: Coherencia global	54
3.3.3 Nivel C: Coherencia y cohesión lineal.....	55
3.3.4 Nivel D: Pragmática	55
3.4. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA	56

4. PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL AULA	59
4.1 ESTÁNDARES PARA LA EXCELENCIA EN LA EDUCACIÓN" (2002) Y "LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA.	60
4.1.1 Los estándares en lengua castellana.....	63
4.1.2 Organización de los estándares	64
4.1.3 Concepciones sobre la literatura	66
4.2 ESTRATEGIAS QUE PUEDEN UTILIZARSE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL AULA	69
4.2.1 El Panel.....	70
4.2.2 El informe	71
4.2.3 El comentario.....	72
4.2.4 La reseña y la reseña crítica	73
4.2.5 La Conferencia.....	75
BIBLIOGRAFÍA	77

INTRODUCCIÓN

La educación, tiene el reto de situar el aprendizaje en una serie de contextos significativos para que los estudiantes puedan alcanzar competencias que generen impacto en el mundo que les rodea, especialmente en el productivo, es por eso que la educación de hoy plantea una nueva perspectiva en cuanto al ser humano como ser competente y es este el motivo por el cual las áreas del saber o del conocimiento están evolucionando, llevando al docente a una formación pedagógica profesional que le permita el desempeño continuo y gradual de su capacidad creadora en la realización de proyectos que integren la docencia. Atendiendo a lo anterior la presente práctica en el área de lengua castellana y comunicación, se fundamenta en la buena comunicación mediante el uso de la palabra; así mismo se tuvo en cuenta los principios pedagógicos, didácticos, epistemológicos y actitudinales para su realización.

La comunicación oral pretende exactamente desarrollar competencias para hablar correctamente en cada una de las circunstancias en que el estudiante desarrolle su trabajo, ya sea en la presentación de informes orales, dictar charlas de algún tipo, o simplemente dirigirse a un público más o menos numeroso.

La experiencia, motivo de la reflexión de esta monografía, se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto Técnico Guaimaral sede B de la ciudad de Cúcuta, en los grados 10D y 10E. Para las secuencias de aprendizaje se propuso un proyecto de aula tendiente a mejorar las dificultades académicas analizadas mediante diagnóstico previo realizado para el área de lengua castellana, y en pro a su mejoría se elaboró un plan de mejoramiento como alternativa para dar posibles soluciones al problema encontrado. .

La presente monografía expone una propuesta pedagógica que contiene las actividades programadas y elaboradas por el docente en formación, teniendo como eje principal la producción textual, y ética de la comunicación, específicamente el nivel microestructural del mismo, empleando formas diversas de discusión como son las estrategias grupales mediante las cuales se puede suscitar una mayor participación, teniendo en cuenta las competencias comunicativas.

1. EL CONTEXTO, LA SITUACIÓN PROBLÉMICA Y LA PROPUESTA

Toda experiencia educativa se desarrolla dentro de un contexto institucional que define la filosofía, los propósitos y los lineamientos, que es necesario tener en cuenta al plantear cualquier proyecto de innovación educativa. Por lo anterior, este capítulo está dedicado a hacer la presentación del Instituto Técnico Guaimaral y de su proyecto institucional, pues es en éste donde se desarrolló la experiencia que se presenta en este trabajo.

1.1 RESEÑA HISTÓRICA

El Instituto Técnico Guaimaral fue creado como un Instituto Nocturno de bachillerato Comercial mediante ordenanza N° 64 de Noviembre 26 de 1962, con el fin de responder a las necesidades de capacitación para jóvenes y adultos del sector de influencia de la institución. Su primer Rector fue el Señor Julio Serpa, quien organizó un programa de Capacitación Comercial; en 1969 tomó la rectoría el profesor Andelfo Meneses, quien organizó y ajustó los planes de estudio a la modalidad de Bachillerato Comercial. Posteriormente, tomó la dirección del plantel el señor Hugo Rojas Toloza quien proyectó el Colegio hacia la comunidad, buscando fórmulas para que los alumnos que egresaran del Colegio pudieran ingresar al sector laboral o a cursar estudios superiores. En el año de 1998 el Lic. Hugo Rojas realizó una permuta con la Especialista

Gloria Ligia Valencia Gómez, quien presenta un proyecto a la Secretaría de Educación para la ampliación de la jornada y obtiene el visto bueno del Secretario de Educación Departamental mediante Oficio de Noviembre 12 de 1999 , con el cual comienza un nuevo ciclo en el desarrollo de esta Institución.

A partir de la reorganización educativa se fusionó con el Colegio Hermógenes Maza, el Centro docente Alba Luz Vega, la Escuela Guaimaral 21 y la Escuela Julián Pinzón, dando como resultado la conformación del Instituto Técnico Guaimaral, a partir de Noviembre 12 de 2002.

El colegio Departamental Integrado Hermógenes Maza, se gestó en el grupo mecanizado Maza, estando de comandante el Coronel BACCA PERILLA por iniciativa del señor VICTOR MANUEL GARCIA, sargento mayor retirado. La idea fue presentada a la secretaria de educación departamental y ésta por decreto # 155 de 28 de febrero de 1977, creó el funcionamiento de estudios secundarios con el nombre de COLEGIO DEPARTAMENTAL INTEGRADO HERMÓGENES MAZA, las clases se iniciaron el 21 de marzo del mismo año con primero de bachillerato.

En 1982 en visita del Ministerio de Defensa recomendó al comandante del batallón sacar el colegio de los predios porque había crecido y se presentaban problemas de inseguridad. Fue así, como en este año el colegio fue trasladado de los predios militares

a las instalaciones donde funciona actualmente, se iniciaron las gestiones para vincular el colegio al CASD lo cual fue logrado al final de ese mismo año permitiendo que en 1983 se abriera el décimo grado y en 1984 se graduaron los primeros 16 Bachilleres egresados de la institución. Igualmente, se aprueban los estudios de básica secundaria y media vocacional hasta nueva visita, según resolución # 13871 de noviembre de 1984.

En 1996 se adopta el Proyecto Educativo Institucional - PEI del colegio en Democracia y derechos Humanos. En 1997 se creó el grupo de APOYO DISCIPLINARIO, conformado por los estudiantes de Undécimo grado, se levantaron las paredes que rodean al colegio lo cual le dio mayor privacidad y seguridad a la institución.

1.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI

1.2.1 Misión Institucional

El Instituto Técnico Guaimaral ofrece una formación integral, con eficiencia y calidad, a través de la ciencia, la tecnología y los valores; fomentando la investigación y desarrollando competencias para un cambio trascendental hacia la excelencia académica y ocupacional, con aprendizajes aplicables a la consolidación responsable de proyectos de vida, generando competitividad empresarial mediante convenios interinstitucionales y fortaleciendo actitudes de liderazgo que conlleven a formar una sociedad

productiva, solidaria, justa y democrática dentro de un ambiente pacífico, ecológico y cultural.

1.2.2 Visión institucional

El Instituto Técnico Guaimaral, será una Institución líder a nivel local, regional y nacional, formando personas con capacidad crítica, analítica e investigativa, con alto sentido de sensibilidad social, tolerante, formadora de nuevos modelos de vida, generadora de empresa, capaz de promoverse con sentido de liderazgo positivo, dentro de los valores, la ciencia y la tecnología en el ofrecimiento de un servicio educativo de calidad, equidad, que potencie el desarrollo integral de los educandos con o sin limitaciones y responda a las necesidades del medio y los retos del mundo globalizado.

1.2.3 Propuesta Pedagógica.

La propuesta pedagógica de la institución, se estructura de la siguiente forma:

- En el diagnóstico que involucra el entorno y el contexto.
- El conocimiento de los saberes y presaberes se relacionan entre si, se ofrece la posibilidad de relación entre la teoría y la práctica, se propicia el aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y el aprender a ser.

- La didáctica y la metodología se fundamentan en el trabajo individual autónomo y en el trabajo en equipo, lo que permite el desarrollo colaborativo de saberes y competencias.
- El plan de estudios, las estrategias de evaluación y los logros de desempeño son los medios para viabilizar la propuesta pedagógica desde sus áreas fundamentales y la técnica.
- La educación en tecnología, tendrá unas dimensiones de transversalidad en el currículo, la cual se dará gracias a la incorporación del componente tecnológico en los procesos curriculares, a través de proyectos pedagógicos que partan de problemas o necesidades que involucren en su desarrollo los aprendizajes de las ciencias básicas y la tecnología.

1.2.3 Políticas Educativas

- Ofrecer una formación técnica-académica en los niveles de Preescolar, Educación Básica primaria y secundaria y Media Técnica, dentro de un proceso continuo en la prestación del servicio educativo.
- Fortalecer la cultura de la actitud científica mediante la implementación de métodos de la pedagogía activa y el conocimiento del entorno, para garantizar la formación de un

ciudadano crítico-reflexivo, transformador de sí mismo y de su ambiente.

- Diseñar planes de estudios pertinentes, flexibles y acordes con las necesidades del entorno, basados en la investigación y las interdisciplinarias para una oferta educativa actualizada, novedosa, integral y agradable.
- Fomentar valores básicos como la responsabilidad, el sentido de pertenencia, el amor, la tolerancia, la laboriosidad a través del ejemplo dentro de una convivencia para el crecimiento personal, institucional y comunitario.
- Generar espíritu de gestión en todos los estamentos y campos por medio de la participación democrática y activa con el fin de desarrollar la autonomía, la libre expresión, el respeto a la diferencia y la solución concertada de los problemas.
- Consolidar una propuesta pedagógica para la Educación Media Técnica en Administración y Gestión Microempresarial, en Agroindustria y en Diseño Asistido por Computador, que brinde a los estudiantes una capacitación básica inicial para el trabajo productivo y una formación académica, que permita el ingreso a la Educación Superior.
- Propiciar una formación con desarrollo humano, con proyectos de vida que le permitan el aprovechamiento de los recursos a su

alcance y la transformación de los mismos en beneficio personal y de la comunidad.

- Potenciar y desarrollar estrategias, métodos y actividades para el fortalecimiento del trabajo empresarial asociativo.
- Ofrecer una formación técnico - académica en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica con un proceso de continuidad en la prestación del servicio educativo.
- Preparar jóvenes con competencias específicas para que se desenvuelvan en el mundo productivo.
- Generar habilidades y destrezas básicas, en la educación de la técnica con referente al mundo laboral.

1.2.4 Objetivos

- Educar en un ambiente normativo de convivencia, para que todos los miembros de la comunidad sean responsables en las exigencias que el MANUAL DE COMPORTAMIENTO establezca para una formación integral y democrática basada en los principios de la filosofía institucional.
- Establecer los correctivos necesarios para posibilitar el crecimiento en el ejercicio de derechos, deberes de cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa, de forma que puedan realizar una labor responsable.

- Asegurar y garantizar una verdadera convivencia para crear caminos y mecanismo concisos sobre las prácticas formativas de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa del Instituto Técnico Guaimaral de Cúcuta.
- Instaurar la vida democrática, participativa y altruista de la convivencia e igualdad entre todos y cada uno de los miembros que integran la comunidad educativa del Instituto Técnico Guaimaral de Cúcuta, dentro de los parámetros del orden, la ayuda, el perdón, el amor, el respeto mutuo y colectivo.
- Mantener presente y bien claro que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamente en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.
- Sensibilizar a todos los miembros de la comunidad educativa en la necesidad de cambio de actitudes frente a nosotros mismos y a los demás para que la institución sea un verdadero semillero de acciones y oportunidades.

1.3 DISEÑO CURRICULAR PARA EL GRADO 10

1.3.1 Planeamiento

Para llevar a cabo el desarrollo de la programación en la propuesta pedagógica, en el área de Lengua Castellana se tendrán en cuenta

los siguientes fundamentos: los estándares básicos de competencia en lenguaje dados por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, versión actualizada 17 de marzo del 2005, tomando las competencias ciudadanas como eje transversal y, posteriormente, se aplicarán algunos modelos pedagógicos de acuerdo con los objetivos trazados para la puesta en práctica del Proyecto de Aula.

1.3.2. Propósito

Teniendo como punto de partida las observaciones que se realizaron a través del diagnóstico y el diseño del plan de mejoramiento para el área de Lengua Castellana, cabe resaltar la siguiente dificultad con relación al componente académico: de acuerdo con las pruebas ICFES y Saber los resultados en el área no han alcanzado un alto nivel en lo que concierne a las competencias: comunicativas, textual, lectora, lingüística, argumentativa, propositiva y capacidad para inferir.

De acuerdo con lo anterior, básicamente la planeación del Proyecto de Aula se va a enfocar desde el eje de producción textual ya que se hace un problema urgente e inaplazable dentro de las labores académicas de los estudiantes de 10D y 10E del Instituto Técnico Guaimaral. En cuanto a su aplicación, las secuencias de aprendizajes estarán articuladas mediante algunos modelos pedagógicos y metodologías para lograr contribuir en las clases al logro de un aprendizaje realmente significativo.

En relación con lo anterior, para el efectivo diseño se va a tener en cuenta los siguientes aspectos: comunicativos, cognoscitivo, socio afectivo, productivo, alcance y medios.

En lo cognoscitivo se va a orientar hacia los objetivos y contenidos trazados por el Proyecto de Aula, mediante la definición del modelo pedagógico mediante el cual el estudiante va a canalizar sus conocimientos y los instrumentos didácticos con los cuales lo va a conseguir. En lo socio afectivo, implica cómo el estudiante va a ser integro potenciador de sus conocimientos, siente la necesidad de expresar, relacionar y fomentar sus actitudes y valores éticos y morales en pro de su formación profesional, que exige la educación.

Para lo anterior, se va a tomar como referencia la transversalidad de las competencias ciudadanas durante la ejecución de la propuesta. En la parte productiva lo que se propone la propuesta, aparte de mejorar la dificultad presentada, también será la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas referidos a situaciones y casos concretos del mundo laboral y social.

Con respecto al alcance medio el profesor de área debe plantear el uso de metodologías y estrategias innovadoras de enseñanza, para evitar caer en la monotonía que genera repetición excesiva de las mismas técnicas o procesos.

Se hace necesario para el diseño curricular en el en el área de Lengua Castellana tomar como ejes de referencia la resolución 2343 de 1996 en lo que respecta a los lineamientos del área, de la ley 115 de 1994, los indicadores de logros de decreto 1860, los estándares de lenguaje y las competencias comunicativas, textuales y ciudadanas propuestas por el MEN.

Así mismo, a la hora de hacer realidad esta propuesta se contribuirá al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desempeño de las competencias y a la orientación pedagógica del docente en formación.

1.3.3 Concepción Curricular

Como docente en el área de Lengua Castellana y Comunicación es pertinente emplear modelos o enfoques pedagógicos, que sirvan de alternativa u orientación para llevar acabo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del currículo, con la programación del Proyecto de Aula en los grados 10D y 10D. Estas herramientas sirven de apoyo al docente para orientar sus prácticas educativas.

Atendiendo a lo anterior, las secuencias de aprendizajes se van a orientar desde los siguientes modelos pedagógicos: Social cognitivo y competencias comunicativas. Se escogieron estos modelos porque ambos coinciden en los fundamentos pedagógicos que son el trabajo en grupo, la interacción desde la crítica en situaciones prácticas y cotidianas, la colectividad, el espíritu científico y, por

último, facilita la relación horizontal maestro-estudiante. En este tipo de proyectos, el trabajo en grupo, la crítica mutua ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo para comprometerse en la resolución de los problemas, teniendo en cuenta como modelos pedagógico el aprendizaje significativo de Ausubel, así como los enfoques de aprendizaje de Piaget y Vigotsky¹.

Básicamente lo que se pretende es aplicar talleres para el mejoramiento de las dificultades de comunicación identificadas, los cuales tienen por objetivo promover la integración grupal, la solidaridad y el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Este tipo de trabajo redundará en beneficio de la educación pues como dice Rafael Seco, el lenguaje es el gran instrumento de comunicación de que dispone la humanidad, íntimamente ligado a la civilización, hasta tal punto, que se ha llegado a discutir si fue el lenguaje el que nació de la sociedad, o fue la sociedad la que nació del lenguaje.

1.4 DIFICULTADES A ATENDER Y LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1.4.1 Dificultades a las que responde

El diagnóstico realizado para el área de Lengua Castellana, dio como resultado para los grados 10D y 10E del Instituto Técnico

¹ DE ZUBIRIA, Julián modelos pedagógicos. Santa fe de Bogotá: Instituto Merani. 1994. Pág. 58.

Guaimaral sede B, las siguientes dificultades o situaciones negativas:

- Temor a hablar en público porque imaginan situaciones catastróficas que, no sólo les impide ver cualquier indicio favorable que provenga del entorno, sino que les inducen a pensamientos negativos del estilo “no podré hacerlo”, “esto acabará mal”, “seguro que pensarán que no estoy preparado”, “me quedaré con la mente en blanco”. Todos estos pensamientos dan forma a un universo virtual, que hace que estas personas se obsesionen con la sensación de que algo no funciona. Lo descrito anteriormente genera algunos síntomas somáticos que se agravan en ciertas situaciones y por eso no es raro que una persona con temor a hablar en público pierdan la voz justo antes de exponer o no recuerden nada de lo estudiado antes de un examen oral.
- La inseguridad. Las personas inseguras y débiles en exceso no suelen actuar asertivamente. A las personas inseguras les resulta casi imposible darse cuenta de que un fracaso es tan solo un escalón mas de aprendizaje y por esta razón se muestran desilusionadas o en exceso preocupadas. Si la meta es comunicarse fluidamente con los demás, la persona insegura tiende a sentirse frustrada en seguida si no lo consigue en los primeros intentos porque centra su atención en el resultado final mas que en el proceso
- Apatía y poco hábito por la lectura, por lo que generan poca producción textual, y por consiguiente a la hora de elaborar

textos no manejan adecuadamente el nivel microestructural que les facilite el desarrollo con calidad de esta importante tarea dentro de la vida académica.

- Bajos niveles en el uso de competencias cognitivas, para inferir de los diferentes tipos de textos, esto debido a la carencia de estrategias y técnicas de estudio innovadoras o procedimentales, que no permiten que el aprendizaje sea significativo y poco comunicativo.
- Con respecto a la competencia lingüística, se presentan dificultades en la ortografía, semántica y gramática, lo que da como resultado poca legibilidad al texto.
- Persiste la pereza por trabajar en equipo de manera integra y solidaria. Por otra parte se observaron bullicios e interferencias en clase puesto que los estudiantes no saben escuchar, lo que desvía la atención, y a la hora de participar en clase existe el irrespeto por el turno de la palabra, fomentándose así el desorden. Para mejorar esta realidad se hace necesario enfatizar y persistir en el desarrollo de competencias ciudadanas, para que el contexto de aprendizaje se refleje en el comportamiento.
- La expresión oral se les dificulta más que la escrita, por ser espontánea y porque los estudiantes carecen de los recursos de expresividad que acompañan al lenguaje hablado.

- Al hablar se cometen abundantes incorrecciones, se utilizan escasas palabras (aunque parezca lo contrario), muchas veces ni siquiera se terminan las frases .
- No hay claridad en las ideas ya que carecen de una sintaxis correcta y de un buen vocabulario o léxico.
- Dificultades para utilizar conjunciones, conexiones lógicas y expresiones de transición correspondientes a: la relación causal, consecutiva, espacial, agregación, ejemplificación, entre enunciados o entre proposiciones.
- En cuanto a la distribución de la información en los enunciados, se observó por una parte redundancia e inclusión de información irrelevante.
- Poco manejo de los signos de puntuación frecuentemente estos se reducen a la coma, como reemplazo de otros signos y escasos puntos.

Ante estas dificultades, básicamente se hace necesario priorizar en el eje de la comunicación oral y escrita, ya que es una realidad que hace pensar que esta premisa podría ser el fundamento sobre el cual hay que actuar primeramente para mejorar la expresión oral y la producción textual. Esta necesidad indirectamente si el tiempo lo permite solucionará en el transcurso del proyecto los problemas señalados anteriormente, mediante técnicas de presentación y

discusión de contenidos, talleres pedagógicos aplicados a un proyecto de aula tendiente a la superación de los mismos.

Paralelamente a esto cabe distinguir que este trabajo es fructífero para el colegio y para el docente de área, desde una perspectiva pedagógica porque con su aporte es posible el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua Castellana; igualmente, es un aporte valioso desde los puntos de vista personal y profesional el haber detectado la necesidad educativa y transformarla en un Proyecto de Aula, en pro al mejoramiento de los conocimientos desde la práctica integral docente se contribuye al refuerzo de dichas falencias.

Por otra parte los fundamentos pedagógicos por los cuales se orienta la propuesta desde el modelo social cognitivo de Makarenko, y las teorías de aprendizaje de Ausubell, Vigotsky y Piaget.

1.4.2 Objetivos

El objetivo general del proyecto es desarrollar un Proyecto de Aula en aras al mejoramiento de las necesidades identificadas en el área de la comunicación, teniendo en cuenta la transversalidad de los estándares básicos de área y competencias comunicativas y textuales.

Los objetivos específicos que permitirán la consecución de este general son:

- Diseñar una planeación curricular adecuada a la necesidad identificada teniendo como base pedagógica la transversalidad de los estándares básicos de área y competencia ciudadanas.
- Manejar algunos tipos de textos con fines actitudinales mediante talleres pedagógicos teniendo en cuenta la aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas
- Fomentar espacios de aprendizaje significativo, comunicativo y participativo, para lograr la integralidad de los conocimientos aprendidos enfocados a la convivencia estudiantil.
- Aplicar dentro de la secuencia de aprendizaje la metodología de acción - participativa, orientada desde el modelo pedagógico social cognitivo.
- Conocer con exactitud lo que quiere decir o comunicar, y hacerlo con un tono adecuado para que el receptor o destinatario lo acepte.

2. CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza es el logro de aprendizajes significativos y autónomos, y que el logro de éste es uno de los motivos por el cual los docentes se preparan para el desarrollo de su quehacer pedagógico, este capítulo está dedicado a la reflexión sobre el aprendizaje, proceso de gran importancia cuya responsabilidad está en manos de docentes, estudiantes e instituciones de educación superior. La reflexión estará enfocada hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas, pues el área objeto de la reflexión en esta monografía es el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita en los estudiantes de décimo grado.

En la primera parte se plantea la concepción de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, que es la que debe servir de orientación en los procesos de mediación del aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de décimo grado. En los siguientes apartados se aborda la reflexión alrededor de cómo aprenden los estudiantes, qué aprenden y por qué no aprenden lo que se les quiere enseñar.

2.1 ¿QUÈ ES EL APRENDIZAJE?

La capacidad para conocer la realidad, asimilarla y actuar sobre ella, que tienen los humanos, nos ha puesto en un lugar muy privilegiado, en relación con el de los otros seres vivos. Esta capacidad ha permitido la contribución del hombre al desarrollo de la ciencia, lo que ha posibilitado el avance en las diferentes áreas del conocimiento y de la producción, situación que ha redundado en un mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. De otro lado, cada vez se valoran más los procesos de formación en nuestra sociedad y se ha incrementado el interés por acceder a los procesos de enseñanza formal y no formal; cada día se hace más popular la idea de querer realizar estudios de educación básica, y la gran mayoría de los jóvenes que terminan su formación media, aspiran ingresar a una institución de educación superior. En este contexto, el interés por *aprender* se acrecienta y el conocimiento es cada vez más valorado en medio de nuestra sociedad. Dada la importancia que tiene el aprendizaje en los procesos de enseñanza formal y no formal, es importante referirnos a los procesos de aprendizaje sistemático e intencionado, como los que se dan en la escuela y particularmente en educación secundaria.

Para empezar la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes, debemos empezar por responder a la pregunta ¿qué es

aprendizaje? Aunque el proponernos definir un concepto como el de aprendizaje, que algunas veces se ve tan difuminado y dependiente del contexto en el que se realice y que, en muchas ocasiones, pareciera no tener fronteras bien definidas en relación con otros conceptos, como desarrollo, memoria, enseñanza, formación (Pozo 1996), lo que nos proponemos es tener en cuenta algunas consideraciones de teóricos al respecto y con la ayuda de éstas llegar a algunas conclusiones que nos permitan construir un concepto de aprendizaje en el contexto del desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de décimo grado.

Estévez (2002, pág. 51) muestra algunas de las conclusiones a las que llegó la Asociación para el Desarrollo y Supervisión del Currículo en Estados Unidos y de las que desarrollaremos aquellas que nos ayudan a construir el concepto de aprendizaje.

- ***El aprendizaje consiste en establecer relaciones entre información nueva y conocimiento previamente adquirido:*** el aprendizaje exige el establecimiento de relaciones entre lo que el estudiante ya sabe y la nueva información, pues como afirma Cubero, “los esquemas de conocimiento de los alumnos son un elemento primordial, ya que el aprendizaje únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el conocimiento interactúa con los esquemas existentes”²
- ***El aprendizaje requiere organizar información:*** por lo que es necesario que el estudiante posea estructuras de conocimiento organizadas e integradas en lugar que información aislada. La organización hace posible y facilita la relación entre la nueva información y la que ya tiene consolidada el aprendiz en su estructura mental.
- ***El aprendizaje consiste en la adquisición de un repertorio de estructuras cognitivas y metacognitivas:*** Se dice que el aprendizaje es “estratégico” o metacognitivo cuando el estudiante tiene conciencia y control sobre lo que aprende y del modo en el que lo hace, es decir, cuando tiene conciencia y control sobre los procesos que debe realizar y las estrategias que debe utilizar para alcanzar aprendizaje significativos y autónomos. *También se debe tener en cuenta que, no se trata únicamente de conocer estrategias y desarrollar habilidades que faciliten el aprendizaje, sino también saber cómo y cuándo hacer uso de éstas.*

² CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Sevilla: Diada. 1995. p.11

De otro lado, para Pozo el concepto de aprendizaje cuenta con un grado de *incertidumbre o indeterminación* (1996, pag. 75) por lo que no da una definición como tal de éste, sino que señala tres *rasgos prototípicos del buen aprender*:

- ***El aprendizaje debe producir un cambio duradero***: es común la idea que aprender significa cambiar o modificar los conocimientos anteriores y es este uno de los principales objetivos del proceso educativo y a su vez una de las principales dificultades, ya que no siempre se consigue fácilmente cambiar lo que los estudiantes ya saben, pues requiere que existan cambios en los esquemas que el aprendiz posee, y que en cierta forma el estudiante desaprenda lo que ya sabe (Pozo. 1999, pag. 76); en este sentido es importante tener en cuenta que el cambio conceptual es complejo y lento, y éstos no siempre son de la misma naturaleza ni de la misma duración.
- ***El aprendizaje debe ser transferible a nuevas situaciones***: uno de los principales objetivos en la enseñanza de las matemáticas del nivel introductorio es que estos conocimientos puedan ser aplicados posteriormente en los ciclos básico y profesional de ingeniería, un objetivo que no siempre se cumple con éxito en la mayoría de los estudiantes. Por un lado, los docentes nos quejamos que los estudiantes no pueden aplicar los conocimientos que adquieren en clase y por otro lado los discentes se quejan que los maestros les enseñan una cantidad de conocimientos que o no son utilizables en su vida profesional o que si lo son no van a saber cómo utilizarlos. En este caso es necesario tener en cuenta que la transferencia no es un hecho que se da de manera simultánea al aprendizaje (Pozo 1999. pag. 80), es decir, por el hecho que un estudiante haya aprendido a derivar no implica que necesariamente pueda utilizar este concepto para resolver un problema de física. La transferencia de conceptos a situaciones nuevas exige que el estudiante aprenda significativamente sobre el uso y los procedimientos para aplicarlos.
- ***El aprendizaje debe darse como consecuencia directa de la práctica realizada***: El aprendizaje es siempre fruto de la práctica, sin embargo, para Pozo (1999) existe una diferencia entre aprendizaje como tal con otros cambios de conocimiento. Para este autor existen cambios de conocimiento que se dan de manera implícita o fruto de la práctica en la que se adquieren (por ejemplo las fobias, el lenguaje, etc.) pero el aprendizaje como tal, del que nos ocupamos aquí, debe ser fruto de situaciones en las que deliberadamente alguien se propone cambiar su conocimiento o el de los demás, a través de una práctica en las que se planifican u organizan las actividades y se especifica lo que se quiere cambiar o qué se va adquirir en dicha práctica (Pozo. 1999, pag. 82), en este caso estaríamos hablando del desarrollo de habilidades de lectura y escritura, que se debe realizar y ejercitar a través de todos los cursos formales del currículo de primaria, educación básica y secundaria, y que exige ofrecer experiencias con el propósito de mejorar los procesos de comprensión de lectura y expresión oral y escrita de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se podría definir el aprendizaje como un proceso intencional y planificado en el que

alguien se propone cambiar su conocimiento o el de los demás utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, facilitando la reestructuración de los conocimientos en el aprendiz de manera lógica para que éstos sean duraderos y puedan ser aplicados en otras situaciones o contextos.

Para lograr aprendizajes en el proceso educativo se hace necesario que exista la intención por parte de aprendices y maestros en querer aprender y enseñar respectivamente. Las experiencias cotidianas nos muestran como el proceso educativo muchas veces no logra los objetivos que se propone si no existe esta intencionalidad por parte de los actores de este proceso, por un lado para un docente es difícil enseñar a quien no está interesado y no se dispone para aprender, y por otro lado ni las mejores estrategias de enseñanza harán posible el aprendizaje en un estudiante que no tenga la intención y quiera hacer un esfuerzo por aprender. De la misma manera, el aprendizaje se dificulta en los estudiantes si el docente no tiene el propósito de enseñar, si solamente se limita a repetir unos contenidos teóricos pero sin ningún interés en enfocar su labor docente en el aprendizaje de los estudiantes, la triste experiencia cotidiana nos muestra como muchos estudiantes han tenido que sufrir asignaturas en donde pareciera que la última intención del docente sea el aprendizaje significativo de sus aprendices.

Particularmente, el aprendizaje representativo y comunicativo se refiere al uso contextualizado del lenguaje, a través del cual nos representamos la realidad y la comunicamos a otras personas teniendo en cuenta que el lenguaje es el medio que utilizamos para expresar nuestros pensamientos y nuestros sentimientos, se encuentra cargado de símbolos llenos de significados, de los que se requiere apropiarse. No debe olvidarse que la comprensión y composición de textos es una tarea compleja de carácter estratégico que exige el desarrollo de las habilidades de hablar, leer, escribir y escuchar.

2.2. ¿COMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES?

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía actual que nos lleve a la práctica como respuesta a la necesidad de motivaciones, a la necesidad de un marco organizador del saber, un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido.

Los conocimientos consisten en la construcción de redes de relaciones, el establecimiento de vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y la nueva información, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación, esto es construcción del significado. Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto del proceso de conocimiento, es decir, el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas.

Ahora bien, debido a que la integración es un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación – como grados diferentes de menor a mayor integración, no sólo es posible de lograr a través del trabajo en grupo. Mientras la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distingan. Es precisamente en esta última clase de integración en la que se ubica el trabajo para la resolución de problemas, que busca favorecer “el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados”.

Consideramos que para lograr aprendizaje significativo en los estudiantes es importante lograr un trabajo en equipo, ya que en este sentido están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica. De esta manera, el trabajo en el aula supera el activismo y logra todos los propósitos pedagógicos y didácticos. Es fundamental que se participe realmente desde la generación de la idea, para que la experiencia de aprendizaje no se convierta en una imposición y logre convertirse en una experiencia realmente significativa.

Ausubel, Novak y Hanesian (1996) sostienen que la persona que aprende recibe información y la vincula con la información y los acontecimientos previamente adquiridos y, de esta forma, da a la nueva información, así como la información antigua, un nuevo significado. Así mismo, estos proponentes del aprendizaje significativo, afirman que la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende básicamente de dos factores: el primero es el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo; el segundo es la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua. Cuando esta relación es artificial se corre el peligro de perder u olvidar la nueva información. Así, se produce un aprendizaje significativo cuando la nueva información se incorpora de forma sustantiva, y los conocimientos se vinculan de forma no arbitraria a la estructura cognitiva de la persona.

Ausubel consolida el constructivismo en la teoría del aprendizaje significativo, mediado por la necesidad, el interés y las ganas de aprender del individuo, quien a partir de sus estructuras cognitivas previas y el conocimiento recientemente adquirido, reestructura su conocimiento en uno nuevo, contextualizado y funcional, en un medio real e importante para sí mismo y para el medio sociocultural en el que se mueve. El aprendizaje significativo puede darse por recepción y por descubrimiento, depende de varios elementos: *el material*, que debe ser en esencia significativo en consideración a lo que se desea aprender, *la actitud hacia el aprendizaje* que también debe ser abierta y significativa y la *estructura cognoscitiva* del individuo, quien finalmente procesa la información y desarrolla nuevo conocimiento, mediante un proceso de reestructuración de sus esquemas que le permite generar uno nuevo en reemplazo de los anteriores³.

El aprendizaje por recepción se clasifica jerárquicamente en: aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones, clasificación que recuerda los niveles de complejidad de los componentes del aprendizaje según Pozo (1996)⁴. A su vez, el aprendizaje de proposiciones, nivel más elevado, se clasifica en subordinado, superordinado y combinatorio. Finalmente, se plantea un nuevo tipo de aprendizaje también significativo, por descubrimiento, que fundamentalmente puede apoyarse a partir de la estrategia de resolución de problemas.

³ AUSUBEL David, NOVACK Joseph, HANESIAN Helen. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988, p. 46-70.

⁴ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial. 1996. 382 p.

La eficacia del aprendizaje significativo obedece a dos características principales, *la sustancialidad y la falta de arbitrariedad*, su esencia reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas con lo que el alumno ya sabe y que, además, es específicamente relevante en su estructura cognoscitiva. Pero va mucho más allá de estas características, depende también de factores como la educación previa, la edad, la pertenencia a una clase social y a un medio cultural, entre otras. En todo este proceso, el lenguaje juega un papel fundamental, cumple una función integral y operativa en el pensamiento, mucho más allá de una función meramente comunicadora⁵. De esta forma, el aprendiz confiere significado a su aprendizaje, lógico inicialmente, con base en la naturaleza de un material potencialmente significativo, pero que una vez adquiere un significado particular, abre la posibilidad de transformarlo en psicológico, por lo cual es siempre un fenómeno idiosincrático, que a su vez puede adquirir un significado socialmente compartido.

Es importante señalar que desde esta perspectiva, el aprendizaje social media el aprendizaje en las demás esferas del individuo y lo hace significativo, constituyendo la teoría más evolucionada e integral por la cual el ser humano aprende y es capaz de seleccionar información significativa, para desarrollar conocimiento que se consolide en saber relevante, útil e integrador desde las perspectiva cognitiva, psicológica y cultural.

⁵ Op.Cit, AUSUBEL David, p, 46-70.

Por lo tanto, desde una visión integral e integradora, el aprendizaje significativo se centra en el aprender a SER, SABER y HACER, que le permita a un individuo argumentar, reflexionar, crear, aplicar, explicar y resolver problemas o participar activamente en su resolución, en un contexto social, histórico y tecnológico definido. En otras palabras, este tipo de aprendizaje favorece el desarrollo de seres humanos competentes en todas sus dimensiones, que hagan efectiva una mejor calidad de vida para la sociedad y para quienes la integran.

Particularmente, en relación con el aprendizaje del lenguaje afirmamos en primer lugar que el lenguaje es la producción y la percepción de un idioma, y que éste evoluciona en la medida en que lo hace la especie humana. El diseño de habilidades lingüísticas es una propiedad característica de la mente humana, que se centra única y especialmente en la adquisición del lenguaje.

2.3 ¿QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES?

La representación y la comunicabilidad del conocimiento, son una compleja habilidad que posibilita concretar y socializar los saberes en los estudiantes, plasmar parte de lo que son como personas, expresar las ideas y comunicarlas hábilmente a los demás haciéndose comprender, competencia importante en la actualidad.

Es central en el planteamiento de esta propuesta, el direccionamiento del desarrollo de las herramientas pedagógicas desde una categorización de las competencias a partir del enfoque

sistemático y complejo. Por esta razón se ha estructurado el desarrollo de experiencias de aprendizaje y los planes de estudio basados en el desarrollo de competencias comunicativas para posibilitar una integración de las funciones cognitivas, que permitan a los estudiantes el desarrollo adecuado de los procesos mentales. El desarrollo eficiente de una competencia implica el manejo de un conjunto estructurado de conceptos, elementos, categorías, reglas o principios sobre una área disciplinar, interdisciplinario, transdisciplinar, interconectados con la vida cotidiana en general.

Los seis sistemas de competencias, la exposición, la comparación, la comprensión, el análisis, la creatividad y la valoración (evaluación) están ligados a criterios disciplinares y contextuales en diversos ámbitos, como la vida académica, laboral y la cotidianidad, donde se requieren expresiones cada vez más cualificadas en los alcances de nuestro ser, nuestro aprender, nuestro hacer y nuestro compartir humano para propiciar grandes transformaciones que requieren nuestras instituciones y la sociedad en su conjunto.

Por tal razón, no se puede entender esta propuesta en sentido pragmático como la propuesta de experiencias educativas que consisten en el desarrollo de simples ejercitaciones de determinadas capacidades y talentos; sino como experiencias que que posibilitan enfrentar las incertidumbres y la conflictiva realidad.

De ahí que cada uno de los sistemas de competencias aunque pretende profundizar en unos procesos del pensamiento, no se debe asumir como una propuesta fragmentada sino como un planteamiento interconectado y dialógico en todos sus procesos y componentes, dentro de la cual se evidencian posibilidades para el

desarrollo de competencias para la comprensión, la exposición, la comparación, el análisis, la creatividad y la valoración, y como mediaciones para el desarrollo a diferente nivel de las competencias para abstraer, observar, organizar, representar, comunicar, exponer, comparar, contrastar, determinar, argumentar, explicar, analizar, concluir, criticar, proponer, inferir, diseñar, evaluar y coevaluar.

2.4. ¿POR QUÈ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE SE LES ENSEÑA?

Es importante recordar que el aprendizaje en el estudiante, así como su influencia en el comportamiento emocional y social, es y ha sido un tópico de permanente interés para padres, profesores y psicopedagogos y otros profesionales dedicados a la educación, quienes hacen parte de las distintas instancias educativas como son el colegio, la familia y la comunidad en general.

Como uno de los objetivos de la educación es ayudar a los alumnos a comprender sus procesos de desarrollo y asumirlos confiadamente en un enfoque positivo, esto no será posible mientras toda la comunidad educativa-maestro, alumno familia, escuela y comunidad no disponga de una actitud abierta y favorable hacia la consecución de tal objetivo.

Es bien sabido que dentro de una organización educacional, todos los participantes del proceso son responsables de la función orientadora. Por un lado, está el maestro quien enseña al alumno,

quien normalmente no acepta que la educación pueda invertir su sentido y no concibe que el estudiante pueda enseñarle algo. Esa idea esta prácticamente alejada de su mente y aunque no ignora ni las críticas, ni los ataques que frecuentemente son lanzados contra el, está muy convencido que lo que hace es lo mejor y muchas veces se cierra a la posibilidad de asumir una reflexión seria sobre los contenidos, las experiencias que ofrece, los recursos y las estrategias que utiliza para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

Así, el profesor prefiere evadir la responsabilidad de enfrentarse a una profunda reflexión sobre su tarea y se dedica a realizar trabajos meticulosos y pesados de transmisión de mensajes. Pocos son los que se atreven a someter su trabajo a una verdadera crítica realista que de alguna manera le facilite la introducción de cambios convenientes en su estilo de trabajo.

La confusión de términos y significados en la educación no se queda solo allí, sino que se introduce en las actitudes. Muchas veces al planificar las diferentes acciones de la clase, el docente formula objetivos positivos, en función del niño y su realidad; pero cuando ese mismo tema así planificado es trabajado en el aula, los objetivos propuestos son olvidados, las actividades no responden a ellos y los contenidos, en lugar de estar en función del estudiante, normalmente están en función del programa escolar y de los textos que el docente tiene como oficiales. En esas clases el estudiante se satura de contenidos vacíos, que no son ni educativos, ni instructivos, y que solo sirven para mantener un sistema vigente, pero nunca para lograr verdaderos aprendizajes.

Otro concepto, erróneo a nuestro parecer y que consideramos influyen en los resultados negativos del aprendizaje, es el de la democratización de la enseñanza. El docente entiende por democratización, la colectivización de la instrucción, es decir, el dar a todos sus alumnos el mismo mensaje, la misma proyección. El profesor asume la concepción de que todos sus alumnos son iguales, por tanto todos deben recibir de lo mismo. Pero aunque comprenden que todos son igualmente estudiantes, cada uno con características especiales: en su constitución física, en su ambiente, en la cultura materna y comunitaria, en el grado de desarrollo de sus potencialidades que lo diferencian esencialmente, no relaciona esa realidad con la que ellos propugnan en las clases. Decide que será bueno para todos tratarlos igual, darles las mismas actividades y a esto llama “democratización”.

En consecuencia, cuando el docente asume esta concepción de democratización, evita que cada uno de sus alumnos ponga en juego sus motivaciones, intereses, habilidades, destrezas, y pueda conseguir un verdadero aprendizaje.

En este sentido, creo que la profesión docente ha perdido ante la sociedad colombiana y ante los mismos maestros, su imagen sagrada cuyo postulados básicos eran los de “el servicio de la sociedad” y la participación activa y en condiciones de liderazgo en la vida comunitaria” para dar paso a una imagen secularizada que tiende a ubicar el concepto de educador como una actividad

profesional con obligaciones definidas y contenidos en la función docente misma, cuyos límites no traspasan el aula y, por tanto, no se extienden a actividades comunitarias no escolares.

De otro lado, se ha olvidado el papel importante que juega el alumno en sus propios procesos de formación, ya que la didáctica hasta ahora ha sido predominantemente una didáctica de profesores. La planeación de situaciones de aprendizaje, entre otras cosas, parece ser una actividad reservada exclusivamente al profesor, si exceptuamos los enfoques encaminados a la realización de una enseñanza orientada al alumno, la cual se practica en nuestros centros escolares en forma aislada.

Así, el comportamiento de los alumnos es calculado como reacción a los impulsos del profesor. Sin embargo, en concepciones didácticas y pedagógicas para una enseñanza se impone paulatinamente un desplazamiento de la perspectiva de alumnos y maestros. Las condiciones bajo las que se da la clase en la institución permiten solo en casos excepcionales conceder a los alumnos la posibilidad de elegir libremente los temas y de emplear varias horas en la planificación, pero también son posibles primeros intentos bajo condiciones restrictivas o limitantes. Procesos de enseñanza y aprendizaje así planteados tienen como consecuencia un bajo nivel de significatividad en los aprendizajes de los estudiantes.

De otro lado, la institución debe ser un medio de experiencia válida que promueva y favorezca permanentemente la interrelación de los alumnos entre si y con todos los que se desempeñada dentro de ella. En esta intercomunicación del educando con los demás surge un aprendizaje que lo ayuda a crecer y a madurar como toda persona, al mismo tiempo que se perfilan en los comportamientos que van conformando su propio mundo de valores.

Así mismo, como cada estudiante es una persona única, individual, e indivisible, su crecimiento de valoración obedece a patrones que le son propios, por lo que demanda de los maestros una actitud de respeto por el ritmo de desarrollo de cada uno, de estímulo y motivación de sus capacidades, para que superen las limitaciones y dificultades que, en algunos casos, inhiben su realización personal.

Romper con el modelo pedagógico vigente en nuestras instituciones no es fácil. No basta con introducir instrumentos de trabajo, tales como: los medios de comunicación, los rompecabezas, la destrucción individualizada, las técnicas de programación por indicadores, ni los paquetes de instrucción a distancia y a tecnología educativa. Se trata mas bien, de desecharlos, de lograr una reestructuración fundamental que proponga y defina en medio y a instancias del conflicto social, el núcleo mas progresista de metas educativas a tono con el mas alto nivel cultural y científico de la épocas con miras a integrar la mayor parte de la nación colombiana, a una sociedad nueva, mas autónoma, mas libre y mas justa como principio de un modelo pedagógico, único aunque flexible para toda la educación del país, alrededor del cual se articulen de una manera nueva los parámetros del procesos enseñanza aprendizaje, como el currículo, la relación profesor alumno el desarrollo intelectual, los métodos y técnicas, el aprendizaje. Esta es la gran tarea de la institución, que tenga su activa y decidida participación.

Dificultades en el aprendizaje, Mauricio Polanco Valenzuela

3. CONCEPCIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN ORAL

El lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y puede satisfacer en el ser humano la necesidad de comunicarse con los demás; es probablemente la actividad que más influye en su comportamiento, por lo cual en el caso de los procesos de formación, debe ser objeto de estudio con el propósito de hacer más eficaz la enseñanza y el aprendizaje. La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas, es desarrollar las competencias básicas de comunicación en los alumnos, es decir las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sin perder de vista que estos componentes son interdependientes entre sí y que deben enseñarse simultáneamente⁶.

Igualmente, no se puede perder de vista que gran parte de la actividad educativa está mediada por la comunicación escrita, bien sea en torno a la lectura comprensiva de textos y documentos, o mediante la composición de textos que transmitan en forma clara, coherente y precisa los conceptos e ideas. Por lo anterior, a continuación se realizará una reflexión alrededor de las bases conceptuales generales sobre la comunicación oral.

⁶ DÍAZ – RIVERA, Ileana. La enseñanza de lectoescritura. 2000, p.12. En: home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf

3.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA COMPETENCIA LECTORA

La noción de “competencia”, es introducida por Noam Chomsky para explicar el carácter generativo del lenguaje y dar cuenta de la facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Por ello, propone un modelo lingüístico basado en el conocimiento que los hablantes poseen de la lengua.

“La competencia se entiende, por un lado, como la capacidad innata universal de todo ser humano de adquirir el conocimiento de una lengua y por otro, como la capacidad de aplicar dicho conocimiento a lo que Chomsky llama “actuación lingüística”⁷. La competencia lingüística de la que habla Chomsky no es un comportamiento, es un conjunto de reglas finitas que rigen los comportamientos lingüísticos, sin que sean ni observables, ni accesibles a la conciencia del sujeto. Es un conocimiento especializado, explícito en la práctica, derivado parcialmente de un proceso de aprendizaje sumado a la experiencia social y cultural. Sin embargo, su existencia es corroborada en cuanto da cuenta primero, del aprendizaje de la lengua; luego, de la capacidad de producir una infinidad de enunciados nuevos; finalmente, de la independencia de los enunciados en relación a la situación (Torrado, 2.000).

D. Hymes introduce la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental de los elementos de la

⁷ TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BOGOYA, Daniel y Otros. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: UNAL-UNIBIBLOS, 2000. Páginas 31-54

comunicación en la actuación lingüística de los individuos. Además, la competencia comunicativa involucra aspectos no propiamente gramaticales (gestos, entonación), para explicar que no se aprende una lengua sino a vivir lingüísticamente, es decir, se aprenden sus usos. Para este autor, la competencia lingüística está subordinada a la comunicativa. Además, también introduce la noción de competencia desde una preocupación educativa como una manera de entender la diversidad de los sujetos.

El Instituto Colombiano para el fomento de la educación ICFES, define competencia como “un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo” (Torrado, 2.000). Así, las competencias sólo son visibles a través de los desempeños en cada área del conocimiento que por ser tan específicas, cada una de ellas requiere competencias particulares que implican dominios en ciertos aspectos, los cuales finalmente se integran para producir nuevos conocimientos. Atendiendo a los criterios del ICFES y los lineamientos del MEN (Ref Proyecto comunicativo), el desarrollo de competencias en lenguaje tiene dos claros objetivos: las competencias asociadas con la interpretación y relacionadas con la producción de textos. Por esta razón, como parte de la gran competencia comunicativa se desarrollan: la competencia lingüística (gramatical y textual) y la competencia pragmática.

Competencia Lingüística: Gramatical Y Textual. La competencia lingüística planteada por Chomsky hace referencia a la capacidad que tiene una persona para entender el código lingüístico, el cual se supone está representado en la mente de los hablantes. Dicho conocimiento no es accesible a la conciencia de quien lo usa y sólo se tiene evidencia de él a través de la actuación o desempeño lingüístico. Se subdivide en gramatical y textual. .

La competencia gramatical (o sintáctica) hace referencia al manejo y dominio del código lingüístico. Implica el reconocimiento y uso de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que guían la organización y la producción de enunciados lingüísticos. Se manifiesta en acciones como:

- Conocimiento del vocabulario. Uso de las reglas de pronunciación.
- Aplicación de las estructuras de la oración como concordancia entre sujeto y verbo, entre género y número, entre otras.
- Reconocimiento de la formación y función de las palabras.
- Reconocimiento de significados.
- Uso adecuado de la entonación.

La competencia textual hace referencia a la habilidad del sujeto para combinar ideas y lograr una cohesión (corresponde al uso explícito de recursos lingüísticos para establecer los nexos entre enunciados) y una coherencia textual, las cuales se evalúan a partir de tres categorías: coherencia local, coherencia lineal y coherencia global. La coherencia se refiere a la posibilidad de configurar una unidad global de significado, gracias a la organización y secuenciación de los enunciados, siguiendo algún tipo de estructura o plan textual.

La competencia textual se manifiesta en acciones como:

- Capacidad para relacionar los textos dentro de un discurso y conectar los textos mediante estructuras lingüísticas (cohesión).
- Capacidad de dar una unidad de sentido al texto {coherencia}.
- Uso de conectores y pronombres. Organización retórica del texto.
- Reconocimiento y selección, según las propiedades e intencionalidades comunicativas, de diferentes tipos de textos.

3.2 COHERENCIA, PROGRESIÓN Y SECUENCIALIDAD DE LOS ESTÁNDARES DE LENGUAJE PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.

La formulación de estándares en el nuevo documento del MEN, no logra construir una adecuada progresión y articulación de los dominios de saberes propuestos. Se presentan incoherencias entre la enunciación del estándar, la finalidad adscrita y los subprocesos que se asocian a este saber. No se aprecian en cada ciclo claramente las relaciones necesarias entre los distintos factores, ni al interior de cada factor, por ejemplo, el de producción textual, niveles de coherencia entre lo especificado para la oralidad y lo pertinente en el plano de la escritura. Así, para el grado décimo, se plantea para el primer caso el texto argumentativo y para el segundo, el texto narrativo.

Desde el punto de vista de la secuencialidad entre ciclos, es evidente que ésta no se logra, pues se desconocen los procesos de adquisición de la lengua materna que articulan los desarrollos cognitivos y las estrategias discursivas, manifestando así niveles de logro en el desarrollo de las competencias comunicativas. Lo

anterior explica por qué la argumentación tan solo hace presencia en la explicación en el grado décimo y el diálogo en el grado 11, cuando los docentes de aula constatan que todas estas estrategias discursivas ya son utilizadas por los niños desde la etapa inicial de la escolaridad y aún antes de su ingreso a la escuela.

Para contribuir al debate necesario sobre la base del compromiso de mejoramiento de la calidad de la educación en el área, consideramos pertinente retomar el planteamiento, a nuestro juicio muy adecuado, de los lineamientos curriculares que especifican niveles de complejidad en la construcción de los sistemas de significación articulados a los desarrollos cognitivos de niños y adolescentes.

Así, para los ciclos 0, 1, y 2, nos situamos en el desarrollo de los procesos de la oralidad y la adquisición de los sistemas de escritura. Los subprocesos de comprensión y diferenciación de sistemas simbólicos forman parte esencial de estos aprendizajes. Para los ciclos 3, 4 y 5, 6, el énfasis estaría puesto en el dominio y uso de los sistemas de significación oral y escrita y su necesaria interrelación con otros sistemas simbólicos. Allí entrarían en acción todas las estrategias discursivas, determinando en cada caso niveles de complejidad. En los ciclos 7, 8 y 9, el énfasis se centraría en los procesos explicativos de la estructura, el funcionamiento y las funciones de la lengua, asumiendo el lenguaje y la lengua como objetos de estudio. Cobra sentido aquí distinguir y articular los componentes de la lengua y determinar los saberes que se articulan

a cada caso, aspectos que en la propuesta asumen un alto grado de ambigüedad. En los ciclos 10 y 11 se asumiría el conocimiento meta cognitivo que posibilita el control conciente y la regulación de los sistemas de significación. Se integran aquí procesos como la comprensión de la comprensión, la planificación y la evaluación, entre otros.

La anterior conceptualización se refiere sólo a la progresión en la interrelación entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, sería indispensable mirar la correspondencia con los desarrollos sociales involucrados en la ética de la comunicación para hacer realidad la concepción de la lengua como constructora de la ínter subjetividad humana, creadora de identidades e impulsora de los procesos culturales, aspectos ausentes o con poca sistematicidad en la propuesta.

De otro lado, los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: narrativos, argumentativos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación. Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a

reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de micro estructuras y macro estructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos, cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, por lo general, las marcas temporales (hechos organizados en el eje "tiempo"). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias comunicativas, gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.
- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... "la comprensión textual se basa en la comprensión contextual!... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto.". Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

Estas categorías básicas para el análisis y la producción de textos están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual, y permiten definir énfasis en el trabajo curricular. Por ejemplo, en los procesos de comprensión del texto periodístico, además del trabajo sobre la estructura interna de la información (micro estructuras, macro estructuras, coherencia, cohesión...), es posible enfatizar en el componente pragmático: el elemento ideológico y político de la noticia, la intención de la misma, el tipo de registro lingüístico que se usa, etcétera, son aspectos centrales para la comprensión. Otro énfasis se puede poner en el trabajo sobre el texto literario; por ejemplo, identificar otras voces de la literatura o temas presentes en otras obras, lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto, puede ser objeto de trabajo de interpretación.

Es importante tener en cuenta que es necesario, bajo esta perspectiva, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto. También es importante tener presente que estas categorías de análisis siempre deben ser trabajadas en función de la significación y la comunicación. Es decir, el trabajo sobre las superestructuras textuales, por ejemplo, es pertinente como recurso para la comprensión del sentido de un texto en particular, o de un acto de comunicación específico; es posible trabajar cada componente del texto, de manera analítica, siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real.

La anterior reflexión muestra la aplicabilidad y los énfasis posibles en el trabajo sobre la expresión oral y producción de textos. Los diferentes énfasis, al igual que en los demás ejes, dependerán de las características de cada proyecto curricular y de los grupos particulares de estudiantes, pero las competencias y los procesos implicados son los mismos para los diferentes niveles de escolaridad, en lo que difieren es en sus niveles de complejidad.

3.3 CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

3.3.1 Nivel A: Coherencia y cohesión local

Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta

categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas:

- Producir al menos una proposición.
- Contar con concordancia sujeto/verbo.
- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
- Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y, entonces..., pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.

3.3.2 Nivel B: Coherencia global

Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macro estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Se considera que un texto responde a la subcategoría progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto.

3.3.3 Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Este nivel se define alrededor de la coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones, es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, los señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.

3.3.4 Nivel D: Pragmática

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera.

Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual. La dimensión pragmática está configurada, pues, por las categorías de intención y superestructura.

3.4. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Estrategias previas a la lectura. Tienen como base el establecimiento del propósito de la lectura y las actividades de planeación sobre cómo afrontar el proceso de comprensión lectora utilizando los recursos cognitivos disponibles. En relación con los propósitos se reconocen cuatro: leer para encontrar información, para actuar o seguir instrucciones, para demostrar que se ha comprendido un contenido. Es importante en esta fase, hacer conciente al estudiante del propósito, ya que al hacerlos partícipes de éstos de una forma directa, se motivarán para la tarea.

En el momento de la planeación, se deben considerar las variables metacognitivas de la persona, la tarea y las estrategias, pues estas serán seleccionadas efectivamente por el lector según la demanda. Entre las más recomendables están: usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución del significado al texto; elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y, por último, plantearse preguntas relevantes. Sin embargo, es necesario considerar los esquemas de conocimiento, que contribuyen a la construcción de la macroestructura y a la creación del modelo mental derivado. Tales esquemas según Resnik, se dan durante todo el proceso de la lectura y son los siguientes: esquemas de conocimiento acerca del dominio específico que trata el texto, las estructuras textuales y el conocimiento general del mundo. En cuanto a la elaboración de las predicciones y preguntas, son útiles

para proporcionar un contexto a la lectura y activar los conocimientos previos.

Estrategias durante la lectura. Las estrategias aplicadas en este momento son el producto del propósito y el plan de acción en la etapa anterior y se constituyen en una actividad autorreguladora relevante, mediante el monitoreo y la supervisión del proceso. Por lo tanto, se relacionan directamente con los siguientes componentes; de ***planificación***: la definición de los objetivos de la lectura, el establecimiento del plan de acción, la activación de los conocimientos previos; de ***supervisión***: el grado de aproximación a la meta, la detección de dificultades o problemas y de las causas de esas dificultades, la efectividad de las estrategias utilizadas y la adecuación de las estrategias si no fueron efectivas las iniciales; de ***evaluación***: la evaluación de los resultados obtenidos y su verificación, y la evaluación de los procesos y la forma como se superaron las dificultades.

Estrategias después de la lectura: La primera estrategia aplicada en esta fase es la autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, con base en el propósito establecido y, la segunda se identifica con las actividades estratégicas específicas que se concretan una vez terminado el proceso de lectura total o parcialmente. La estrategia de evaluación ocurre durante el proceso de comprensión y mediante la autointerrogación, para verificar lo comprendido y tomar conductas correctivas en caso de ser necesario. Así mismo, las estrategias de identificación de la idea principal y la elaboración de un resumen, se identifican con el

procesamiento macroestructural del texto, que a su vez se elaboran a partir de las macrorreglas y de la superestructura textual. Entre las macrorreglas se incluyen la supresión de texto irrelevante, la generalización que engloba los enunciados en uno nuevo, la construcción que permite la inferencia explícita del texto y la integración de información relevante del texto.

4. PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL AULA

El origen de las estrategias de enseñanza y aprendizaje está enmarcado en la investigación relacionada con las estructuras y los procesos cognitivos que le permiten aprender al ser humano. Por lo anterior, el enfoque cognitivo basado en teorías como la psicolingüística, la informática, la inteligencia artificial y la de simulación por computador, han conducido a la conceptualización sobre las diversas formas de representación y naturaleza del conocimiento⁸.

Una de las líneas de investigación más desarrolladas en este contexto es la relacionada con el aprendizaje del discurso escrito, que ha propiciado el diseño de procedimientos para modificar el aprendizaje, estos se dividen en impuestos e inducidos. De los primeros se derivan las estrategias de enseñanza, base para promover el aprendizaje significativo mediante la utilización de diferentes medios y arreglos a los contenidos. Por otro lado, de los inducidos se derivan las estrategias de aprendizaje, dirigidas a aprender a recordar y usar la información, consideradas básicas para el aprendizaje autónomo. De la utilización conjunta, sumada a las aplicaciones que les proporcionen docentes y estudiantes, se deriva el logro de un aprendizaje significativo⁹.

⁸ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGrawHill. 1999, p.69.

⁹ Ibid p.69

Son múltiples las estrategias de enseñanza y aprendizaje, éstas además pueden encontrarse en ambos grupos y utilizarse en forma individual o simultánea, dependiendo del contenido del aprendizaje, las tareas que deben realizar los alumnos, las actividades didácticas seleccionadas y las características de los aprendices.

4.1 ESTÁNDARES PARA LA EXCELENCIA EN LA EDUCACIÓN" (2002) Y "LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA.

Desde una mirada amplia y crítica, es necesario plantear que la definición de estándares no puede reducirse a una simple actividad técnica e instrumental abstraída de las condiciones objetivas frente a las cuales se busca incidir o transformar. Por una parte, es importante precisar el modelo educativo que se pretende instaurar y el papel que se asigna a los docentes en el proceso: ¿el de simples ejecutores de las políticas educativas en detrimento de su capacidad creadora y prepositiva? o, por el contrario, ¿se espera que se constituyan en motores de los cambios educativos?

La primera opción trae como consecuencia la puesta en marcha de una normatividad educativa sin la debida fundamentación, reflexión e internalización y, por consiguiente, signada por la imposibilidad de que las concepciones que se quieren poner en funcionamiento transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda alternativa requiere no sólo la comprensión de los sistemas conceptuales que fundamentan los estándares, sino involucrar el dominio emotivo ya que "todo sistema racional se funda en premisas o nociones fundamentales que uno acepta como punto de

partida porque quiere hacerlo y con las cuales opera en su construcción". Se trata entonces de que el conocimiento de las propuestas y la asignación de sentido, en términos de su pertinencia, se constituyan en los parámetros orientadores de la acción educativa.

En la anterior perspectiva, "determinar estándares significa expresar qué se desea que los estudiantes aprendan, cómo se espera que sea el proceso por medio del cual se facilita su aprendizaje, a quiénes está orientado el aprendizaje propuesto y cómo debe ser evaluado su logro". En este caso, la definición de estándares es vista como un proceso que demanda tiempo y acciones concertadas para su realización, postura que contrasta con el inmediatismo característico de la implementación de la política de estándares en Colombia.

Indudablemente una política de estándares, coherente con la Ley General de Educación, Ley 115, tendría que contar con el papel decidido del docente y su participación efectiva en la toma de decisiones, puesto que en ella se concibe al educador como "el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad" (artículo 104).

En este mismo sentido, rescataría los planteamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, en relación con la necesidad de reivindicar y afianzar la condición del docente como intelectual comprometido con los cambios que requiere la educación, teniendo en cuenta que "la historia del país y la experiencia internacional muestran con claridad cómo cualquier intento de mejorar la educación está íntimamente ligado con el estatus, el desempeño, la formación y la organización de los maestros y en general de los actores internos de la educación formal." (1994:67).

Estas consideraciones nos permiten señalar que una relación necesaria entre la definición de estándares y el criterio de calidad no puede reducirse a un simple enunciado. Por el contrario, dicha articulación depende en gran medida de los procesos que se generen en la comunidad educativa partiendo de la claridad en los propósitos que animan la implementación de nuevas directrices y la convicción de que estas se orientan a promover la calidad de los procesos de formación. De este modo, se podría convocar la participación decidida de los actores educativos, la apropiación conceptual y la comprensión crítica de los estándares curriculares para que se constituyan en guías de la acción y no en imperativos de aplicación.

Con toda razón, la Corte Constitucional ha interpretado que "la educación ha de propender porque en cada uno de los actores del proceso educativo, especialmente los alumnos, se apropien e interioricen principios fundamentales para la convivencia humana, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad en

la diferencia. No basta, por parte del ente educador, con el cumplimiento estricto de la mera labor de instrucción y con el desarrollo de un modelo pedagógico restringido, que simplemente pretenda homogeneizar comportamientos y actitudes ante la vida (...), concepción esta que va en contravía de los fundamentos mismos de las diversas escuelas de pensamiento que desarrollan la pedagogía moderna, las cuales rechazan cualquier modelo que propenda por la colectivización u homogeneización del pensamiento de los individuos" (Sentencia T-377, Ago. 24/95).

4.1.1 Los estándares en lengua castellana

En el caso específico de los estándares para el área de lengua castellana, hemos asistido a dos momentos en su formulación cuyos resultados se consignan en los documentos del Ministerio de Educación Nacional inicialmente mencionados. Por las implicaciones que estas políticas tienen en la formación integral y el impacto que su aplicación crítica puede tener en la comunidad educativa, consideramos necesario analizarlos detenidamente para que las acciones que se adopten por parte de los docentes colombianos deriven de su conocimiento del proceso.

La primera versión de los estándares (2002) fue elaborada por especialistas en el área con escasa participación de la comunidad investigativa, que tan sólo en la etapa de evaluación tuvo conocimiento de la propuesta. El resultado fue entonces un documento que, antes que representar un esfuerzo colectivo de comprensión de la realidad de la enseñanza de la lengua castellana

en nuestro país, y una propuesta de solución a las problemáticas identificadas, creó un gran estado de confusión que, afortunadamente, fue bien aprovechado por la comunidad educativa del área.

Efectivamente, el surgimiento y circulación de esta primera versión de los Estándares para la Excelencia de la Educación suscitó la reflexión y el análisis de la comunidad académica del país a partir de convocatorias realizadas tanto por parte de la dirección educativa como por iniciativas surgidas de los grupos de trabajo de las universidades, los núcleos de docentes investigadores y las redes de investigación y acción educativa. Como producto de este proceso de reflexión y posturas críticas frente a la formulación de estándares, destacamos aspectos sobresalientes en cuanto a los siguientes tópicos:

4.1.2 Organización de los estándares

Se advierte ausencia de progresión al excluir los ciclos educativos (conjuntos de grados) y formular estándares para cada uno de los grados. En algunos casos, en la propuesta para cada grado falta correlación entre los estándares propuestos y las temáticas sugeridas.

En cuanto a los ejes propuestos en los lineamientos curriculares, sin explicación alguna se eliminan para los grados 0, 1 y 2 los relacionados con los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura y el eje referido a los principios de

la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación. Es también injustificada la exclusión del eje de los procesos del pensamiento, en todos los grados, por considerarse que estos son transversales a toda la construcción de la significación.

4.1.3 Concepciones sobre el lenguaje, la lengua y el discurso.

Existe falta de correlación entre la fundamentación teórica y la definición de estándares. En la primera se enuncia que se asumen los lineamientos curriculares (en los cuales el fundamento conceptual del área es la construcción de la significación) y, por el contrario, en la propuesta de estándares se observa predominio del sistema formal (componente fonológico y sintáctico) y una mirada micro estructural de la lengua que privilegia la realización de ejercicios sobre unidades descontextualizadas cuya mayor extensión es la oración. Desde este punto de vista, la lengua se asume de manera estandarizada y desligada de la cultura.

En relación con las actividades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir), que representan dos sistemas de significación, la oralidad y la escritura, el primero es visto como deficitario y se excluye como objeto de enseñanza. La escritura, por su parte, se concibe como dominio del código y, en consecuencia, se presenta desligada de la comunicación y del vínculo entre sujetos.

En esta propuesta de estándares se excluyen los procesos discursivos referidos a la intratextualidad (relación interna), la intertextualidad (relación entre textos) y la extratextualidad (relación con el contexto). Igualmente, se presenta confusión entre tipologías textuales y mezcla de criterios para su caracterización.

4.1.4 Concepciones sobre la literatura

Se maneja una concepción prescriptiva, con predominio del paradigma cronológico e historiográfico a partir de géneros y movimientos literarios por fuera de las obras y la construcción del sentido. Incluso, el criterio cronológico es contradictorio pues no hay correlación entre la propuesta de saberes involucrados y las edades e intereses de los estudiantes.

En la propuesta de estándares (2002) se excluyen la literatura latinoamericana y colombiana, lo que no contribuye ni al conocimiento de nuestra realidad cultural ni a la construcción de identidades. Igualmente, se ignoran los géneros como el teatro, la poesía y el ensayo, a todas luces esenciales para la comprensión de los universos que recrean y conceptualizan la realidad.

A continuación nos centramos en el documento "La Revolución Educativa. Estándares básicos de matemática y lenguaje" (2003), en el cual los estándares se definen en términos del "querer hacer" y en consecuencia se formula: "queremos que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para". Se enfatiza entonces que los

estándares sólo son "referentes básicos", "punto de partida amplio y maleable" que a la vez que propician la actividad creativa del maestro y la contextualización de la acción educativa (necesidades educativas, PEI) contribuyen a los propósitos de la autonomía (de profesores, instituciones y regiones) a través del trabajo centrado en lo cultural, lo reflexivo y lo crítico.

Contrasta esta definición de estándares y las características que se le adscriben, con la utilizada en la versión anterior y en la presentación general del documento. Surge entonces el interrogante de si la variación en las formulaciones en este nuevo proceso obedece a un cambio de paradigma en la política educativa o si corresponde a una adecuación del discurso derivada de las críticas formuladas por la comunidad académica en torno a la concepción de estándares. Desafortunadamente, no pudimos contar para esta reflexión con el documento que sustenta la propuesta pues a la fecha sigue siendo de circulación restringida.

En primer lugar, hay que señalar que el nuevo documento retoma aspectos críticos de la propuesta anterior que alcanzan ahora una mejor formulación. Nos referimos, entre otros, a la perspectiva de los ciclos, la inclusión de la oralidad como parte específica de la producción textual, la consideración de los niveles intratextuales, intertextuales y extratextuales, y la postulación de una concepción del lenguaje ligada al sentido de lo humano...

La evaluación es fundamental en el aprendizaje, consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Es importante en esta fase comparar los avances de los temas respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran. También es importante llevar un registro de los conocimientos desarrollados para de esta manera tener una mirada global de los logros alcanzados. Finalmente, es conveniente reflexionar sobre el sentido del trabajo como una alternativa que no invalida los demás modelos de organización y desarrollo del currículo. El hecho de que se rija por un interés auténtico y que su trabajo movilice los intereses de los estudiantes, no significa que dé solución a todos los problemas curriculares. Al contrario, una institución que trabaje sólo por proyectos, probablemente se verá abocada a ausencias de conceptualizaciones y procesos básicos que requieren ser trabajados, desarrollados sistemáticamente en unos tiempos y con unas acciones un poco más orientado por el docente o por la institución.

Además, es probable que el acercamiento a una temática, el desarrollo de algunas habilidades básicas para la lectura y la escritura, o el trabajo sobre la ubicación espacial y temporal, por ejemplo, sea conveniente trabajarlos sistemáticamente a manera de taller. Por otra parte, hay clases magistrales que le pueden mover el universo cognitivo a un estudiante de manera significativa, un video de la serie Cosmos de Carl Sagan, es un buen ejemplo de clase magistral, en el sentido de discurso unilateral que, si se trabaja en el momento adecuado, habiendo generado un contexto de significados

apropiado, resultará significativo. Dejamos en este punto las reflexiones sobre desarrollo curricular que sirven de base para los planteamientos que se presentan a continuación, de orden más específico, referentes al campo del lenguaje. Hemos dedicado estas páginas al tema, sobre el supuesto de que no basta con apropiarse de unos elementos teóricos sobre enfoques o conceptos básicos de la pedagogía del lenguaje, como garantía de calidad en las acciones pedagógicas en el aula.

4.2 ESTRATEGIAS QUE PUEDEN UTILIZARSE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL AULA

El conocimiento y la aplicación de las estrategias de enseñanza que faciliten la comprensión y composición de textos es responsabilidad de todo docente, desde el pre-escolar hasta el universitario, puesto que son competencias que deben utilizarse y perfeccionarse durante todo el proceso educativo puesto que son fundamentales en los procesos de formación de los estudiantes.

Ante este reto es necesario que los educadores se formen permanentemente en aspectos relacionados con la comprensión y la aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto escritura, así como de su objeto del conocimiento, que en el caso de la lectoescritura, *"pasa por desarrollar la competencia lingüística y comunicativa de los propios educadores, que deben a reconocerse a sí mismos como hablantes, lectores y escritores*

competentes; activos y orgullosos de su manejo del lenguaje tanto en lo oral como en lo escrito"¹⁰.

Cabe entonces afirmar que en el componente didáctico, el docente no se limita a ser un agente escolar, se constituye en un agente social de cambio, pues debe contribuir a la formación de individuos autónomos, críticos, sensibles a las necesidades de la sociedad, preparados para el cambio social y promovedores del mismo en cualquier contexto socio-económico. Por lo anterior, a continuación se presentan algunas reflexiones sobre la importancia de las estrategias de enseñanza, tanto para la comprensión como para la composición de textos, propuestas por diferentes autores.

4.2.1 El Panel

Es una reunión donde un grupo de personas, que pueden ser especialistas, o bien, informadas sobre un tema, exponen sus ideas, de manera informal, delante de un auditorio, donde se promueven los diversos puntos de vista, generándose una discusión, pero no un debate polémico, lo que genera un espacio para el debate, la argumentación y el intercambio de posiciones alrededor de un tema, favoreciendo lo que se llama conocimiento colaborativo.

El panel consta de un coordinador, los miembros panelistas y el auditorio. En el espacio educativo el coordinador es casi siempre el

¹⁰ TORRES, Rosa María. Nuestras reflexiones para una posible transposición didáctica. En: <http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Encuentros/ponenciaTorres.htm>. Fecha: Julio 20 de 2005.

docente, pero también puede serlo un estudiante, el es quien conduce la discusión en el panel. Los miembros panelistas pueden ser especialistas invitados, profesores o alumnos que se han preparado debidamente con suficiente anticipación. Y el auditorio lo conforman el resto de participantes de un curso o de personas invitadas e interesadas en el tema tratado, que pueden intervenir en el desarrollo. En ocasiones se puede nombrar un secretario para hacer un resumen de lo expuesto.

En relación con esta estrategia se sugiere la organización y el desarrollo de un panel, tomando como tema una temática específica que sea particularmente polémica o una problemática local, regional, o nacional.

4.2.2 El informe

El informe es un escrito cuyo fin es dar a conocer algo. Consideraremos el informe como un escrito que pretende dar un panorama amplio sobre cierto tipo de actividades llevadas a cabo por una persona o grupo de personas, según una serie de objetivos tendientes a dar como resultado ciertas líneas de acción.

Como su finalidad principal es dar cuenta de algo, el informe no pretende ni busca ahondar, polemizar o rebatir hechos, tesis, ideas o doctrinas, simplemente expone lo hecho, encontrado o averiguado. Pero hay que aclarar que tanto las polémicas como las

discusiones, pueden generarse a partir de los datos contenidos en un informe. El informe de una comisión puede suscitar el deseo de ahondar, investigar y aclarar los hechos.

En relación con el uso del informe, se sugiere utilizarlo cuando haya necesidad de que los estudiantes den cuenta de actividades realizadas para el desarrollo de una gran actividad o den cuenta de un trabajo o de una investigación.

4.2.3 El comentario

Es un artículo interpretativo, orientador, analítico o valorativo, con periodicidad y localización, un conjunto de notas, explicaciones, anotaciones y textos paralelos al tema de un artículo, un libro, un ensayo, un mensaje; puede ser un artículo de crítica o reseña bibliográfica en que se analiza un grupo de libros que tratan de materias a fines.

Generalmente, el comentario se alimenta de la cultura, del acontecer humano, de las actividades educativas, de la vida de las relaciones sociales, del progreso, de la vida religiosa, de las investigaciones científicas, esto es de todo aquello capaz de atraer la atención humana. Además de cumplir con una función interpretativa, valorativa y analítica, desempeña un cometido informativo con un cierto nivel de profundidad.

Algunas actividades que pueden realizarse podría ser elaborar comentarios sobre un texto particular, sobre el editorial de un periódico, sobre la situación política, social, económica y cultural del país y del mundo.

4.2.4 La reseña y la reseña crítica

Una reseña es una síntesis apretada de los contenidos de un texto. Para ello se debe: leer el texto con detenimiento, determinar la argumentación central, identificar las ideas capitales y extractarlas sin alterar, contrariar o tergiversar el pensamiento del autor. Se diferencia de las informaciones bibliográficas en las que se hace mención de los apartados centrales del texto. No necesariamente se reseña un libro, también puede hacerse una reseña de un acto cultural: mesa redonda, conferencia, simposio.

La síntesis no es la única característica de la reseña, también de ella debe estar ausente el juicio y la valoración de quien reseña, es decir: "no es preciso que la reseña implique un juicio de valor". Reseñar es simplemente informar de los datos más importantes de una manifestación cultural o artística sin emitir juicio de valor. "Examinar un libro y dar noticia de él" (Martínez de Sousa...1981). Igualmente, la exposición de las ideas que se reseñan debe ser unitaria, coherente y fidedigna, esto es, el reseñador no debe hacerle expresar al autor tesis que el de ninguna manera sostendría.

Es posible asignar a los estudiantes la reseña de un libro, de un artículo de distinto tipo, de un editorial.

4.2.5 El artículo

El artículo es una exposición de ideas suscitadas a propósitos de hechos, acontecimientos e ideas que han sido noticia recientemente. La real academia lo define como “Cualquiera de los escritos de mayor extensión que se insertan en periódicos u otras publicaciones análogas”. Según el contenido del artículo, éste se caracteriza por:

- Predomina la actualidad de los hechos o ideas. Esta no hay que entenderla solo como lo reciente, material, palpable, inobjetable, sino que hay que tomar en cuenta la actualidad de la época, lo contemporáneo, la marcha de la cultura, como se percibe el cambio de las costumbres y valores en nuestra sociedad.
- Tiene como finalidad interpretar, analizar, enjuiciar y exponer hecho e ideas con el objeto de orientar o manipular la inteligencia y opinión de los lectores.
- Aunque trabaja directamente sobre hechos, no tiene como finalidad el transmitir datos de manera rigurosa.
- Además, trabaja sobre ideas, deduce consecuencias ideológicas, culturales, filosóficas, morales, religiosas, políticas, económicas, etc., de los acontecimientos mas o menos actuales.

Existen dos tipos generales de artículos:

- Los interpretativos, dentro de los cuales se encuentran: el artículo editorial, el artículo de comentario y el artículo de crítica. La finalidad central de este tipo es la de interpretar, analizar, valorar, criticar, comentar, juzgar y exponer hechos e ideas para ilustrar la inteligencia.
- Los de entretenimiento, de estilo ameno o folletinista, dentro de los cuales se destacan: columna de humor, farándula, chistes, artículos de costumbres, cuantos, novelas por entrega. Hay otra serie denominada grafica o icónica donde se ubican los dibujos humorísticos, las caricaturas y las tiras cómicas.

Los estudiantes podrán elaborar artículos de los dos tipos sobre temáticas asignadas o seleccionadas por ellos. Sin embargo, conviene que trabajen un artículo de tipo científico o de sistematización del conocimiento.

4.2.6 La Conferencia

La conferencia es un medio de expresión oral que se caracteriza por la unilateralidad de la comunicación, puesto que de una parte hay un sujeto que habla y de la otra varios sujetos que escuchan. En este caso el propósito que se persigue es siempre aumentar los conocimientos o la comprensión del auditorio hacia un área determinada del saber. La conferencia es un género que proporciona al orador la ocasión de ser brillante, de seducir, de cautivar al auditorio, sobre todo si el tema desarrollado no es árido.

Es la oportunidad de advertir que la conferencia, por su calidad científica, artística, etc., es a veces leída, responsabilizándose el conferenciante por todo lo que dice. En este caso el conferenciante lee no por falta de confianza en si mismo, y la prueba reside en que a veces, antes de comenzar la verdadera conferencia, el orador improvisa unas cuantas palabras para agradecer la presentación, saludar al auditorio, anticipar el tema de la conferencia, etc. Se lee porque la calidad del texto lo exige. Además, todo dependerá del modo de leerla, porque hay conferenciantes que aunque leen, lo hacen de tal modo, con tal modulación en palabras y en las frases, que parece que están improvisando.

4.2.7 El Teatro

Múltiples calificaciones pueden hacerse sobre el teatro, teniendo en cuenta: la temática, la escuela o movimiento literario en el cual se ha gestado, el autor o dramaturgo que ha marcado una técnica teatral o por la forma de representación. En este apartado se alude al teatro que tiene cabida en el ámbito estudiantil por la facilidad de su representación y porque muchos de sus elementos se elaboran y se organizan en el mismo espacio académico.

Los alumnos bien orientados conseguirán escribir y montar obras que traten temas de su interés y que de ser factibles conduzcan y orienten a la crítica.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. NOVACK, J. HANESIAN, H. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988.

BLOOM, Benjamín S. Taxonomía de los objetivos de la educación. Librería Ateneo. Buenos Aires. 1981.

CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. Leer para escribir. Bucaramanga: Ediciones UIS Cededuis. 2006.

CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Sevilla: Diada. 1995. 101 p.

DE LA TORRE, Saturnino. Estrategias Didácticas Innovadoras: Recursos para la formación y el cambio. Octaedro: España. 2000.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. En: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

DIAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes Estrategias de enseñanza y aprendizaje. McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. México. 1999.

ESTÉVEZ NENNINGER, ETTY Haydeé. Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Barcelona. Paidós. 2002.

GALLEGOS CODES, Julio. Enseñar con estrategias. Ediciones Pirámide. Madrid: 2002.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 Febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

LLINAS R, Rodolfo. Colombia al filo de la oportunidad. Documento de los Sabios. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Madrid: Ediciones Morata, 1989.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares para la excelencia en la educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Formar en Ciencias: el desafío: Lo que necesitamos saber y saber hacer. Cargraphics: Bogotá.2004.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1989.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Aprendices y Maestros. Alianza Editorial: Madrid.1994.

TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BOGOYA, Daniel y Otros. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: UNAL-UNIBIBLOS, 2000. Páginas 31-54