



Universidad De San Carlos De Guatemala
Escuela De Formación De Profesores De Enseñanza Media

Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM,
y su coherencia con el modelo curricular por competencias

Brenda Marleny Mejía López

Asesor:
Doctor Oscar Hugo López Rivas

Guatemala, julio de 2015.



Universidad De San Carlos De Guatemala
Escuela De Formación De Profesores De Enseñanza Media

Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM,
y su coherencia con el modelo curricular por competencias

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de
Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Brenda Marleny Mejía López

Previo a conferírsele el grado académico de Maestra en Ciencias
en la carrera de Maestría en Formación Docente

Guatemala, julio de 2015.

Autoridades Generales

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

Consejo Directivo

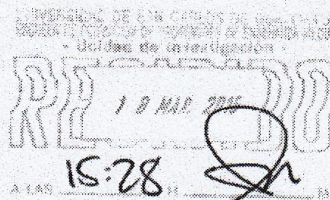
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Dra. Dora Isabel Águila de Estrada	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
PEM José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

Tribunal Examinador

Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna	Presidente
M.A. Walda Paola María Flores Luin	Secretaria
MSc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Vocal



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Guatemala, 17 de septiembre de 2014.

Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo
Coordinador
Departamento de Estudios de Postgrado
Escuela de Formación de Profesores de
Enseñanza Media -EFPEM-

Doctor Chacón Arroyo:

Por medio de la presente me permito indicarle que, luego de haber revisado detenidamente el informe final de la investigación titulada **"Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM, y su coherencia con el modelo curricular por competencias"**, presentado por la estudiante **Brenda Marleny Mejía López**, con carné estudiantil No.100024835, de la Maestría en Formación Docente, el cual, a criterio del suscrito cumple con los requerimientos establecidos para la elaboración del mismo.

Sin más sobre el particular, me suscribo de usted.

Deferentemente,

"ID.Y ENSEÑAD A TODOS"

Dr. Óscar Hugo López Rivas
Asesor

c.c. Archivo

OHLR/akhh



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM, y su coherencia con el modelo curricular por competencias”*, presentado por el(la) estudiante **BRENDA MARLENY MEJÍA LÓPEZ**, carné No. **100024385**, de la Maestría en Formación Docente.

CONSIDERANDO

Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los **tres** días del mes de **julio** del año dos mil **quince**.

“ID YENSEÑAD A TODOS”


Lic. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM



Ref. SAOIT034-2015

c.c. Archivo
MDVL/caum

DEDICATORIA

A quien nos provee de la vida, la naturaleza, la sabiduría y el conocimiento.

A quienes con su amor y palabras de aliento me han acompañado en este sueño y están dispuestos a seguir a mi lado en búsqueda de otros más.

A quienes con su confianza y amistad han creído en mí y en mi esfuerzo.

A quienes comparten conmigo la esperanza de lograr una educación de calidad para una Guatemala libre y mejor para todos y todas.

A quienes puedan hacer uso del contenido de esta tesis y su propuesta, seguros de que es una contribución a su esfuerzo por lograr la coherencia entre la teoría y la práctica educativa actual.

AGRADECIMIENTOS

Gracias fundamentalmente a la vida, hasta ahora una experiencia única, maravillosa y extremadamente sorprendente, porque me ha mostrado ejemplos de superación, humildad y sacrificio, lo que me ha enseñado a valorar todo lo que tengo y a aspirar a seguir triunfando.

Gracias infinitamente a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM-, de la Tricentenario Universidad de San Carlos de Guatemala, por haberme regalado la oportunidad de desarrollarme y profesionalizarme a nivel de la Maestría, un sueño que pensé en su momento, imposible de lograr.

Gracias a todas y todos los docentes que, a través de los años de formación en la carrera educativa, han compartido sus conocimientos y experiencias. Espero contar siempre con su valioso e incondicional apoyo.

RESUMEN

Mejía, Brenda (2015), realizó en la ciudad de Guatemala, la investigación descriptiva “Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM, y su coherencia con el modelo curricular por competencias”, con el objeto de contribuir con la formación docente al identificar metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, herramientas de evaluación y los aspectos didácticos en el aula que determinan el modelo de enseñanza actual en la institución. El método que se utilizó durante la investigación fue inductivo-deductivo; incluyó la aplicación de guías de observación tipo escala Likert en el aula; cuestionarios con preguntas estructuradas y de selección múltiple con estudiantes; cuestionario con preguntas estructuradas dirigido a docentes y la observación documental del currículo, planes y programas mediante una rúbrica con criterios específicos diseñados pertinentemente. Al final del estudio, se obtuvo un estado situacional del desempeño docente y el hecho educativo en EFPEM, lo que permitió proponer, como producto final, el modelo de enseñanza y los enfoques pedagógico y metodológico que contribuyan a lograr en la institución, una formación docente coherente con el modelo de vanguardia.

ABSTRACT

Mejia, Brenda (2015), held in Guatemala City, descriptive research "Teaching performance of the teacher who teaches Spanish Language in EFPEM, and its consistency with the curricular competency model" in order to contribute to teacher training to identify methodologies, teaching and learning strategies, assessment tools and teaching in the classroom aspects that determine the current model of education in the institution. The method that was used during the research was inductive and deductive; It included the implementation of such guidelines Likert scale observation in the classroom; structured questionnaires and multiple choice questions with students; structured questionnaire with questions aimed at teachers and curriculum documentary observation, plans and programs through a rubric with specific criteria appropriately designed. At the end of the study, a situational state teacher performance and educational event in EFPEM was obtained, which allowed to propose, as a final product, the model of teaching and the teaching and methodological approaches that contribute to the institution, teacher training consistent with the model edge.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLAN DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento y definición del problema.....	11
1.3 Objetivos	12
1.4 Justificación	13
1.5 Tipo De Investigación	15
1.6 Variables	17
1.7 Metodología	20
1.8 Sujetos De La Investigación.....	23
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
2.1 Idioma Español: marco contextual breve	25
2.2 Algunos aspectos teóricos en la evolución de la enseñanza del idioma español.....	27
2.3 El modelo curricular por competencias	34
2.4 El enfoque comunicativo	36
2.4.1 Los principios básicos del enfoque comunicativo	39
2.4.2 Características del enfoque comunicativo	40
2.5 Relación enfoque-competencias.....	42
2.6 Importancia del modelo curricular por competencias y el enfoque comunicativo en la era actual.....	44
2.7 El desempeño didáctico o práctica docente.....	46
2.8 Coherencia entre la práctica docente y el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del idioma español y la literatura	48

2.8.1 Leer y escribir desde el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo	51
2.9 Metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje coherentes con el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo	55
2.10 Los roles del estudiante y docente en la enseñanza-aprendizaje del idioma español desde el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo	57
2.11 Evaluación del idioma desde el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo	58
2.11.1 Tipo de pruebas.....	61
2.11.2 Estándares de evaluación	64
2.12 Perfil del docente y del futuro pem desde el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo.....	65
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	67
3.1 Desempeño didáctico del docente	67
3.2 Enseñanza del idioma español	89
3.3 Modelo curricular por competencias	95
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	102
4.1 Variable: desempeño didáctico del docente.....	103
4.1.1 Acerca de la metodología utilizada	103
4.1.2 Acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje	106
4.1.3 Acerca de las herramientas de evaluación	108
4.2 Variable: enseñanza del idioma español.....	110
4.2.1 Acerca del enfoque de enseñanza	110
4.3 Variable: modelo curricular por competencias	114
4.3.1 Acerca de las competencias comunicativas	114
CONCLUSIONES.....	119
RECOMENDACIONES	121
REFERENCIAS.....	124
ANEXO 1	131
Guía de observación en el aula.....	131

ANEXO 2	133
Instrumento dirigido a estudiantes	133
ANEXO 3	135
Instrumento dirigido a docentes	135
ANEXO 4	136
Instrumento para la observación documental.....	136

INTRODUCCIÓN

El desempeño didáctico en el aula reafirma la identidad profesional del docente. El estudio, la revisión, reflexión y complementación de las prácticas del profesor podrían definirse como acciones vitales que fortalecen el desarrollo del hecho educativo desde un modelo de enseñanza específico establecido, cualquiera que sea éste.

En el país, el modelo curricular por competencias, en función de estándares y perfiles determinados, es el que actualmente determina el sistema educativo nacional. Por lo tanto, la organización y planificación docente, así como la ejecución de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje con la intención y finalidad correspondiente, y la aplicación de herramientas de evaluación coherentes y congruentes, cobran una importancia relevante pues de ello depende el desarrollo las mismas.

De acuerdo con diferentes autores, el desarrollo de cualquier tipo de competencias en estudiantes, exige que el docente tenga desarrolladas sus propias competencias. Es en esto que la formación docente desde un modelo curricular por competencias se vuelve imprescindible.

Siendo la EFPEM una institución formadora de docentes para el nivel medio, este estudio representa un ejercicio que describe si dicha formación favorece el desarrollo de competencias, específicamente las comunicativas, en los estudiantes de los diferentes profesorados. Los resultados obtenidos son importantes ya que reafirman que “son necesarios cambios profundos en la práctica de la enseñanza, en los mecanismos para profesionalizar el trabajo

docente y revalorar el saber pedagógico de los maestros en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2012) para estar a la vanguardia de la educación.

El origen de esta investigación, partió de la observación del siguiente fenómeno específico: varios docentes que enseñan Idioma Español, aducen que realizan un proceso aprendizaje-enseñanza en el aula, en función de desarrollar las competencias en sus estudiantes. De ahí que el problema de investigación se plantee de la siguiente forma: ¿existe coherencia entre el desempeño didáctico actual del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM y el modelo curricular por competencias? Para resolver la interrogante, se desarrolló esta investigación con una metodología cualitativa-cuantitativa, que contempló básicamente la revisión documental pertinente, la observación del desempeño docente en el aula, entrevistas a los docentes sujetos de estudio, la recopilación de información sustantiva por medio de un instrumento aplicado a los estudiantes de dichos docentes, y la revisión de los planes de sus cursos. Asimismo, con toda la información obtenida, se realizó un análisis crítico de acuerdo con los objetivos planteados, lo que brindó al final, un diagnóstico situacional que puede servir como línea base para innovar y mejorar el ejercicio docente en la materia, entre otros aspectos.

Al respecto, este informe está estructurado por cuatro capítulos: el primero contiene el plan de investigación; el segundo desarrolla la fundamentación teórica respecto del tema; el tercer capítulo presenta los resultados a partir de las variables e indicadores definidos al inicio del proceso, y el cuarto capítulo presenta el análisis y la discusión de dichos resultados. Con base en ellos, al final se presenta una serie de conclusiones y recomendaciones finales así como un anexo (por separado), conteniendo el documento: “Hacia una pedagogía coherente con el modelo curricular por competencias: una propuesta para aplicar en EFPEM”, con el cual se da cumplimiento al objetivo específico No. 3 planteado al inicio de este trabajo.

CAPÍTULO I: PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

En el estudio realizado, la idea de investigar específicamente acerca del tema del desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en las carreras de profesorado que imparte EFPEM, se originó a raíz de la observación del siguiente fenómeno: los docentes enseñan Idioma Español haciendo énfasis en los aspectos gramaticales tales como morfológicos, fonológicos, fonéticos, semánticos y sintácticos, sin que se enseñe también el uso del idioma para lograr una comunicación eficiente y eficaz en cualquier contexto comunicativo, lo que no es coherente con el modelo que debe generarse según las últimas reformas en el sistema tanto a nivel nacional como regional.

Esta realidad parte del modelo de enseñanza desde un enfoque tradicional o estructural, lo que predomina ante la falta de reflexión y análisis de la práctica docente en el aula para realizar los ajustes y rediseño del desempeño didáctico desde los enfoques de enseñanza de última generación que, para este caso es el enfoque comunicativo. De acuerdo con el contexto y las políticas en materia de educación que hoy determinan el desempeño didáctico del docente así como el aprendizaje a lograr en los estudiantes, la presente investigación se concibió ante la necesidad de aportar algunos insumos fundamentales útiles en el replanteamiento del perfil profesional del egresado como profesor, así como en la transformación curricular en función de los nuevos paradigmas.

Específicamente, respecto del problema que se planteó, la dimensión que se percibió fue la siguiente: la baja calidad educativa del país, en todas las áreas, empieza desde la primaria y alcanza sus peores niveles en el diversificado. Más

del 90 % de los estudiantes no aprueba los exámenes de matemática y lenguaje que aplica el Ministerio de Educación (MINEDUC) por muchos factores que inciden en el aprendizaje, desde el Idioma Español del estudiante, hasta las instalaciones físicas de la institución educativa, pero el más determinante es el docente. Está medido y comprobado que el 60% de la calidad educativa depende de un buen maestro, señala María del Carmen Aceña, ex ministra de Educación e investigadora asociada del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN). Sin embargo, los docentes en Guatemala tienen grandes deficiencias en matemática y lenguaje: seis de cada 10 docentes que buscan una plaza en el sector oficial, no aprueban los exámenes de esas áreas, según los registros de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), del MINEDUC (Hurtado, 2010).

Verónica Spross, analista de educación, atribuyó estas estadísticas entre otras, al nivel de preparación de los docentes, en todos los niveles. El currículo nacional base (CNB), que ya se implementa en la primaria y en secundaria, demanda capacidades que los docentes no aprendieron cuando se formaron y no han tenido la actualización y la profesionalización suficientes para impartir lo que se espera que el estudiante aprenda (Hurtado, 2010).

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, la baja calidad educativa y la falta de desarrollo de las competencias es responsabilidad del docente. Sin embargo, es interesante observar que, paralelo al “juicio y condena” que del docente se hace, también hay un reconocimiento porque éste ha sido formado en un momento diferente que, por lo tanto, le ha brindado la oportunidad de desarrollarse de una manera que no es coherente con el modelo de formación que hoy se exige. Ello podría considerarse un factor importante que podría explicar de alguna manera el por qué formar por competencias le es una tarea difícil al docente que egresó “ayer” y que es el docente de “hoy”.

En ese sentido, conviene iniciar acciones en la formación de docentes que se desarrolla en la actualidad para que quienes estén próximos a graduarse sí tengan la capacidad de desarrollar las competencias necesarias en sus estudiantes. Esta tarea ya inició en otros países a partir del análisis y reflexión del desempeño docente en el aula. A continuación, experiencias a saber:

- i. En el 2009, Martínez Iglesias, Marisol I., realizó en Cuba, el estudio “Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera”, que tuvo como objetivo: elaborar una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural. La metodología contempló un diagnóstico de necesidades lingüísticas y sociolingüísticas en dicho contexto; la elaboración, evaluación y aplicación de una propuesta didáctica dirigida a disminuir las necesidades haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte esencial de la competencia comunicativa, sustentada en el aprendizaje cooperativo. Los resultados corroboraron la validez de la estrategia aplicada. La conclusión principal fue que dicha estrategia constituye una vía para el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos en un contexto multicultural a partir de la integración del enfoque comunicativo, los modelos sociales de adquisición de lenguas y el enfoque histórico-cultural que se consolidan a través del aprendizaje cooperativo.
- ii. En el 2010, Fernández de Haro, Eduardo; Núñez Delgado, María del Pilar y Romero López, Antonio, realizaron en España, un estudio de caso titulado “Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica”. Su objetivo fue describir el conocimiento, las actitudes y el pensamiento, en general, que el formador de profesores tiene acerca del idioma y su enseñanza, del profesor al que tiene que formar, de la formación inicial y del

desarrollo profesional del formador en aspectos lingüísticos y didácticos, y del estudiante de profesorado. Algunas conclusiones: el profesor como profesional de la docencia, debiera distinguirse por su capacidad para reflexionar sobre su trabajo y adaptar los resultados de sus reflexiones a la enseñanza, así como por sus habilidades para planificar de manera flexible y para readaptar la planificación según los resultados del aprendizaje y de las exigencias; hay clara necesidad de mejorar el desempeño docente por medio de la adquisición de conocimientos sobre diversas materias pedagógicas y, en especial, sobre Didáctica General.

- iii. En el 2010, Baralo, Marta y Estaire, Sheila, realizaron en la Universidad Antonio de Nebrija, de Madrid, España, la investigación cualitativa “Tendencias Metodológicas Postcomunicativas”, con el propósito de revisar y reflexionar acerca de las tendencias y enfoque metodológicos que se aceptan y adoptan en las aulas de lenguas. Entre sus conclusiones aducen que el enfoque comunicativo constituye un avance sustancial e incuestionable para lograr usuarios competentes en diferentes situaciones y necesidades de comunicación, pero identifican que se ha aplicado con ciertos principios que excluyen el aprendizaje estructural del idioma, lo cual motiva a que los docentes neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz, se desempeñen sin consciencia al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la enseñanza de la lengua. Creen necesaria la formación de profesores desde los distintos ángulos de la lingüística aplicada y la didáctica, como manera de superar los posibles riesgos de una selección metodológica indiscriminada.
- iv. En el 2010, Rodríguez Calvo, Francisca, realizó en República Dominicana, el estudio: “Aplicación del Enfoque funcional y Comunicativo y su Incidencia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española en el Segundo Ciclo del Nivel Medio de las Escuelas Hermanas Miguel y Ulises Francisco Espaillat, del Distrito Educativo 08-05 de Santiago, 2009-2010”, que tuvo

- como hallazgos: en cuanto a la formación lingüístico-metodológica de los docentes: solo 33.33% mostró algunos conocimientos sobre teorías lingüísticas; ninguno conoce los aportes de dichas teorías al proceso enseñanza-aprendizaje del idioma, ni el Enfoque Funcional y Comunicativo, ni sus objetivos controles ni la orientación lingüística de los libros de texto. Respecto de la aplicación del enfoque y las técnicas de enseñanza: 50% inicia su clase con lectura; 33.5% propone estrategias para identificar ideas centrales; ninguno aplica procedimientos para promover paráfrasis; 67% aplica técnicas para identificar clases de palabras. Conclusión: los docentes evidencian un bajo nivel en la formación lingüística, lo cual dificulta una aplicación adecuada del Enfoque Funcional y Comunicativo.
- v. En el 2010, Quintanilla E., Angie y Ferreira C., Ana, realizaron en Chile un estudio cuasiexperimental pre y post test grupo control titulado Habilidades Comunicativas en L2 Mediatizadas por la Tecnología en el Contexto de los Enfoques por Tareas y Cooperativo, con el cual determinaron cómo los principios metodológicos del enfoque basado en tareas, el aprendizaje cooperativo y la metodología CALL pueden utilizarse de manera combinada en el diseño de actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, además de explorar evidencia empírica acerca de su efectividad en el aprendizaje del inglés. Los resultados revelan un mayor incremento en el aprendizaje del grupo experimental en comparación con el grupo control que trabajó con una metodología tradicional. La conclusión es que el uso combinado de los principios metodológicos en referencia beneficia el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- vi. En el 2010, Pérez, M., realizó en Puerto Rico, la investigación “El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador”. Algunos de sus objetivos fueron: conceptualizar la naturaleza del enfoque, explorar el conocimiento y comprensión del enfoque comunicativo en documentos

curriculares del Departamento de Educación y proponer un modelo integrador para el Programa de Español vigente. La metodología fue cualitativa y comprendió la revisión de literatura, análisis e interpretación de documentos, y la comparación y análisis de modelos. Algunas conclusiones son: no hay una definición clara del enfoque para hilvanar los objetivos y actividades curriculares; en el enfoque comunicativo, el uso de técnicas diferentes de evaluación como: organizadores gráficos, diario reflexivo, portafolio, mapas conceptuales, etc., exige una reorientación en las prácticas evaluativas habituales y el readiestramiento de los docentes en ello; es importante desarrollar el puente académico administrativo necesario para propiciar la transición adecuada de un enfoque a otro; la sustitución casi total de las prácticas actuales previendo resistencias al cambio y la persistencia en continuar con lo tradicional, son condicionantes que podrían afectar la implantación adecuada del enfoque comunicativo.

- vii. En el 2011, Ramírez, Manuel Rudecindo, realizó en República Dominicana, la investigación “Niveles de Eficiencia en la Aplicación del Enfoque Comunicativo”, con PEM de Lengua Española y estudiantes de Primero y Segundo básico del Distrito Escolar 10-03. Algunos hallazgos: el 100% de los docentes dijo conocer el Enfoque Funcional y comunicativo, pero solo 42.42% pudo mencionar algunas teorías lingüísticas que lo integran; 5.5% inicia su clase bajo la orientación de una determinada teoría lingüística; 38.11% la inicia sobre la base de la lectura; 61.11% prioriza la identificación de sujeto y predicado; 88% prioriza el aprendizaje de clases de palabras. Acerca de los niveles de aprendizaje de los alumnos: 11.42% pudo identificar ideas principales en un texto; 37.14% identifica los párrafos que contiene; 21.42% puede resumir el contenido del texto; 8.5% puede elaborar un texto a partir de una idea central. Una conclusión fue que los docentes carecen de una formación profesional que les permita desarrollar una práctica dentro de los parámetros básicos de la eficiencia.

- viii. En el 2012, Sánchez Solano, Jacinta y Sánchez Linares, Maximina, realizaron en Santo Domingo, República Dominicana, la investigación “Niveles de Pertinencia de las Estrategias Docentes para el Logro de Competencias Lingüístico-comunicativas en Estudiantes del primer Ciclo del Nivel Medio del Distrito Educativo 4-04, Villa Altagracia, año 2010-2011”. Al observar los hallazgos, la conclusión es que existen grandes fallas en la aplicación del Enfoque Funcional y Comunicativo en la enseñanza de la lengua, que presenta una pobre formación lingüístico-metodológica y que, como consecuencia de ello, se evidencian altos los niveles de inadecuación en las estrategias pedagógicas que se deben implementar para alcanzar un aprendizaje de calidad.
- ix. En el 2012, Encarnación, Elsa y Nina Méndez, Sandra, realizaron una investigación para la Universidad del Caribe (UNICARIBE), con el título: “Incidencia de los Actos de Habla en el Proceso enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española, Nivel Básico 8vo grado, Distrito Educativo 04-06, Haina, Nigua, República Dominicana, Año 2010-2011”, en donde indagaron tanto a docentes como estudiantes. Los resultados respecto de la aplicación del enfoque comunicativo son más alentadores, por lo que su conclusión es que los alumnos reflejan cierto dominio en la escritura pero aún hay aspectos en donde siguen manteniendo un perfil muy bajo; otra conclusión es que los docentes priorizan la práctica de la lectura sobre la base de ejercicios de ejecución y comprensión, lo que podría estar dando resultado.
- x. En el 2012, Rodríguez R., Lesbia, realizó en Tegucigalpa, Honduras, el estudio “Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: un estudio de caso”. Su objetivo fue analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de estudiantes de 2º. básico, a partir de las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque comunicativo funcional, desde la perspectiva docente. Este estudio fue descriptivo no

experimental; desarrolló la metodología cualitativa con características fenómeno-lógicas por tratarse del estudio de un caso; y utilizó las técnicas de la observación, la entrevista directa individual y por grupo focal. Rodríguez concluye que ya muchos docentes aplican el enfoque referido con buenos resultados en de desarrollo de las habilidades comunicativas, no obstante, hay aún docentes que siguen ejerciendo un modelo de enseñanza tradicional en el aula.

En EFPEM, aún no se practica la reflexión sobre el desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en las diferentes carreras de profesorado, sin embargo, es necesario realizarla porque conlleva a la necesidad de sistematizar las acciones para solucionar los problemas del grupo con las demandas del currículo de la materia a impartir, lo que significa un rompimiento con los esquemas tradicionales del doble proceso de aprender y de enseñar mediante actividades sustentadas en tres paradigmas de la actual educación: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (Cánovas M., 2007).

Por lo anterior, este trabajo constituye un aporte a la labor docente de EFPEM, aprovechando que actualmente se elabora una propuesta de rediseño curricular por parte de una comisión especializada. Asimismo, el trabajo se consideró para futuros tesis e investigadores como un antecedente fundamental para referir en otros estudios que pueden originar procesos innovadores como génesis de un desempeño didáctico docente dinámico que aumente las expectativas de los estudiantes sobre su formación y preparación profesional, principalmente, en un área trascendental como lo es el lenguaje y la comunicación a partir del Idioma Español desde un enfoque coherente con el modelo educativo que predomina en la actualidad a nivel regional. En esta concepción, la unificación de los esfuerzos y compromisos de la comunidad educativa efpemista, para este caso en particular, es fundamental en un proceso de aprendizaje asumido con un sentido comunitario donde se “busca aprender a aprender, no a depender para aprender” (Cámara, 2006:107).

1.2 PLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El docente afirma su identidad profesional en el trabajo cotidiano. Reflexiona en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. En el Perú, por ejemplo, la autorreflexión y la continua revisión de las prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de la labor docente (Ministerio de Educación, 2012).

Como docentes, de acuerdo con la cita, el estudio permanente para desarrollar un mejor desempeño docente en el aula es una condición fundamental que debe acompañar a quienes incursionan en el ámbito educativo para hacer posible que la profesión se lleve a cabo en total plenitud pero principalmente, de manera coherente con los modelos educativos de vanguardia. No obstante, en EFPEM se observó que no hay un ejercicio de reflexión sobre la práctica que permita actualizar el desempeño docente en el aula hacia el paradigma holístico y constructivista por competencias que es el modelo que predomina a nivel nacional y regional. Siendo así, la pregunta que se formuló en torno a la cual giró la investigación realizada fue: **¿existe coherencia entre el desempeño didáctico actual del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM y el modelo curricular por competencias?**

A la interrogante anterior, se agregaron las siguientes:

- a) **¿Cuáles son las metodologías, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las herramientas de evaluación que el docente de Idioma Español desarrolla actualmente en las aulas de EFPEM?**

- b) **¿Qué aspectos de los que se observan en la práctica docente en EFPEM, no son coherentes con el modelo curricular por competencias?**
- c) **¿Qué modelo de enseñanza, enfoque pedagógico y metodológico debería aplicar EFPEM para lograr una formación docente coherente con el modelo curricular por competencias?**

A partir de las respuestas, se consideró el estudio como un diagnóstico situacional que abre la posibilidad de reflexionar acerca de cómo es la práctica docente actualmente, además de brindar elementos que permiten cuestionar y replantear el modelo de enseñanza que determina el contexto educativo y el contexto organizacional del hecho educativo que se genera en las aulas de EFPEM.

Como algo más específico, este trabajo constituyó la producción de conocimiento sobre la enseñanza del Idioma Español para distinguir el tratamiento didáctico que exige el idioma cuando se articula entre la universidad y el nivel medio.

1.3 OBJETIVOS

Al inicio de la investigación, los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- a) *Objetivo general:***
- Contribuir con la formación docente en EFPEM por medio de la descripción del desempeño didáctico actual del docente que enseña Idioma Español en las carreras de profesorado.

b) Objetivos específicos:

- Identificar las metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje y herramientas de evaluación que, actualmente, el docente de Idioma Español desarrolla en las aulas de EFPEM.
- Distinguir los aspectos que en la práctica docente de quien enseña Idioma Español en EFPEM, no son coherentes con el modelo curricular por competencias.
- Proponer, como producto de la presente investigación, el modelo de enseñanza y los enfoques pedagógico y metodológico que contribuyan a lograr en EFPEM, una formación docente coherente con el modelo curricular por competencias.

Debido a que en el planteamiento del problema no se observó el pronóstico de algún hecho o dato, la investigación no presentó hipótesis que comprobar o rechazar (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), más bien se limitó a corroborar únicamente el logro de los objetivos previstos, tanto el general como los específicos.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Desde 1969, EFPEM ha venido preparando profesores especialistas con base en diseños curriculares que responden a los lineamientos requeridos no solo por el sistema educativo, sino también por el Departamento de Desarrollo Curricular de la División de Desarrollo Académico de la Universidad de San Carlos, los que han tenido como base un diagnóstico y varios antecedentes de la formación de profesores de enseñanza media en Guatemala que datan desde sus inicios (EFPEM / USAC, 2003). Asimismo, también como parte del cumplimiento con la filosofía y la base jurídica que rigen y facultan la educación en dicha casa de estudios.

Paralelamente, la educación de Guatemala en todos sus niveles, tanto pública como privada, ha comenzado a experimentar una serie de cambios encaminados hacia la reforma educativa como un desafío internacional para mejorar la calidad de la misma. Es así que, desde el 2002, el país se ha visto envuelto en esta dinámica de transformaciones del modelo y los procesos educativos en función del desarrollo de las competencias, cualquiera que sea su índole, según estándares y perfiles determinados. Dichas transformaciones implican de manera implícita, la ejecución de metodologías y técnicas para el aprendizaje así como la aplicación de herramientas de evaluación diferentes de las tradicionales por parte del docente, lo que significa, renovar e innovar la práctica en un esfuerzo por estar a la vanguardia. Tal evolución del sistema, obligó a examinar la práctica docente para determinar si el desempeño en el aula es coherente con el paradigma educativo en cuanto a metodologías, técnicas, herramientas y la evaluación.

De esta cuenta, el ejercicio de haber observado y descrito el desempeño didáctico del docente es una práctica ineludible porque “son necesarios cambios profundos en la práctica de la enseñanza, en los mecanismos para profesionalizar el trabajo docente y revalorar el saber pedagógico de los maestros en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2012:3). En este sentido, esta investigación fue propuesta con dicha finalidad porque ofrece una valiosa información no solo por describir el desempeño didáctico del cuerpo docente de EFPEM, sino también porque brinda elementos que permiten proponer formas integrales de intervención que aborden no solo aspectos académicos de la labor docente, sino también aspectos didáctico-pedagógicos que influyen significativamente la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, en la medida en que se tenga claridad y certeza de cómo se desarrolla al enseñanza-aprendizaje del Idioma Español en EFPEM, se podrá pensar en la innovación y mejora de dicho proceso, principalmente en lo que al docente concierne de cara a el aprendizaje, es decir, metodologías, estrategias y herramientas evaluativas.

La razón por la cual se limitó la presente investigación a la enseñanza del Idioma Español en las carreras de PEM, fue porque, como asignatura, no solo se desarrolla en todas las especialidades que oferta la Escuela sino también porque como elemento articula a las demás áreas para su comprensión y aprendizaje. En otras palabras, porque constituye un eje transversal fundamental en la formación del profesor.

Debido a que actualmente, se planifica por competencias o por objetivos, el haber observado el desempeño y revisado la planificación didáctica de los docentes de EFPEM brinda los elementos necesarios para fortalecer y enriquecer su práctica, lo que contribuiría enormemente con elevar el perfil del egresado de EFPEM, para este caso en particular.

Como en EFPEM actualmente se desarrolla un proceso de rediseño curricular para todas las carreras que ofrece, la información resultante de este estudio constituye un diagnóstico significativo y crítico que les aportaría elementos interesantes y esenciales para el análisis y reflexión que podrían determinar el currículo, su enfoque y hasta el programa específico de la materia, entre otros aspectos.

1.5 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Considerando que en los estudios descriptivos se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente para caracterizar lo que se investiga y someterlo a un posterior análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), la presente investigación se definió de este tipo puesto que hace énfasis en aspectos teórico-conceptuales acerca del desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en EFPEM, obtenidos de fuentes primarias y secundarias para caracterizarlas y especificar sus propiedades importantes que derivaron luego, en la descripción de la práctica docente en EFPEM,

específicamente, del cuerpo de profesionales que enseñan dicha materia, y sus estudiantes. El enfoque del estudio es transversal porque los instrumentos se aplicaron solo una vez.

Por lo trascendental de la temática y los resultados obtenidos para el proceso de rediseño curricular que atraviesa EFPEM, esta investigación incluyó elementos explicativos y argumentativos además de descriptivos, ya que éstos se complementan, lo que es igualmente válido e importante ya que la investigación se consideró "a la medida" del problema formulado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

1.6 VARIABLES

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
	“Proceso en el que los alumnos y las alumnas adquieren un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) que les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana” (Lomas, 2001:23).	3 observaciones de clase por profesor con base en una guía que contempla 24 conductas observables. Indagación por escrito a estudiantes acerca del desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español utilizando una encuesta con 24 ítems. Indagación oral a docentes acerca de la enseñanza del Idioma Español, utilizando un cuestionario con 9 ítems. Observación documental del currículo, planes y programas de la asignatura por medio de una rúbrica con 32 criterios.	<ul style="list-style-type: none"> • Determina el Enfoque de la enseñanza del Idioma Español: - Enfoque tradicional: construcción gramatical de oraciones, identificación y disección de macro y microestructura en oraciones. - Enfoque comunicativo: análisis crítico del discurso, producción de textos, apropiación y reinención, comunicación constructiva. 	Observación en el aula Encuesta Entrevista Observación documental	Guía de observación tipo Escala Likert Cuestionario con preguntas estructuradas, de selección múltiple Cuestionario con preguntas semi estructuradas Rúbrica
	“Conjunto de prácticas del profesor que inciden directamente en la calidad de la educación que reciben los	3 observaciones de clase por profesor con base en una guía que contempla 24 conductas observables.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica dif. momentos durante el desarrollo de la met. en el aula: - Participación activa 	Observación en el aula	Guía de observación tipo Escala Likert

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
	alumnos” (Acuña, 2010:8).	Indagación por escrito a estudiantes acerca de tres aspectos fundamentales de la práctica docente en el aula utilizando una encuesta con 24 ítems.	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de con. previos - Socialización con. nuevos - Ejercitación - Aplicación - Por proyectos - Por tareas, etc. • Utiliza Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula: <ul style="list-style-type: none"> - Por asociación (aprendizaje memorístico) - Por reestructuración (aprendizaje significativo): palabras clave, rimas y abreviaturas, parafraseo, analogías y contrastes, inferencias, estructuras textuales, resumen, pistas, lecturas críticas, estudio de casos, etc. • Incluye diversidad de herramientas de evaluación en el aula: <ul style="list-style-type: none"> - Sumativa: al inicio, durante y al final del período, preguntas directas, etc. - Formativa: escalas de rango, listas de cotejo, rúbrica, portafolios, diarios, bitácora, mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos. 	Encuesta	Cuestionario con preguntas estructuradas, de selección múltiple

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Modelo curricular competencias	"Convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea" (Argudín, 2005).	3 observaciones de clase por profesor con base en una guía que contempla 24 conductas observables. Indagación por escrito a estudiantes acerca del desarrollo de competencias comunicativas en el aula, utilizando una encuesta con 24 ítems. Indagación oral a docentes acerca de la enseñanza del Idioma Español, utilizando un cuestionario con 9 ítems. Observación documental del currículo, planes y programas de la asignatura por medio de una rúbrica con 32 criterios.	<ul style="list-style-type: none"> Coopera con las competencias comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> C. Gramatical o Lingüística: análisis del nivel fónico (entonación, pronunciación, ritmo y acento), nivel léxico semántico (uso de vocabulario o unidades léxicas), nivel gramatical (uso de estructuras morfosintácticas, sintácticas y su interrelación). C. Sociolingüística: reflexión acerca de cómo, cuándo y dónde se debe decir algo, expresar una idea, qué es apropiado o no de acuerdo con la situación. C. Discursiva: expresión oral no solo fluida sino con coherencia y cohesión, previa estructuración de las ideas que se van a expresar en (un ordenamiento lógico de ideas y hechos). C. Estratégica: comienzan, mantienen, reparan, reorientan o concluyen una comunicación. 	Guía de observación	Escala Likert
				Encuesta	Cuestionario con preguntas estructuradas, de selección múltiple
				Entrevista	Cuestionario con preguntas semi estructuradas
				Observación documental	Rúbrica

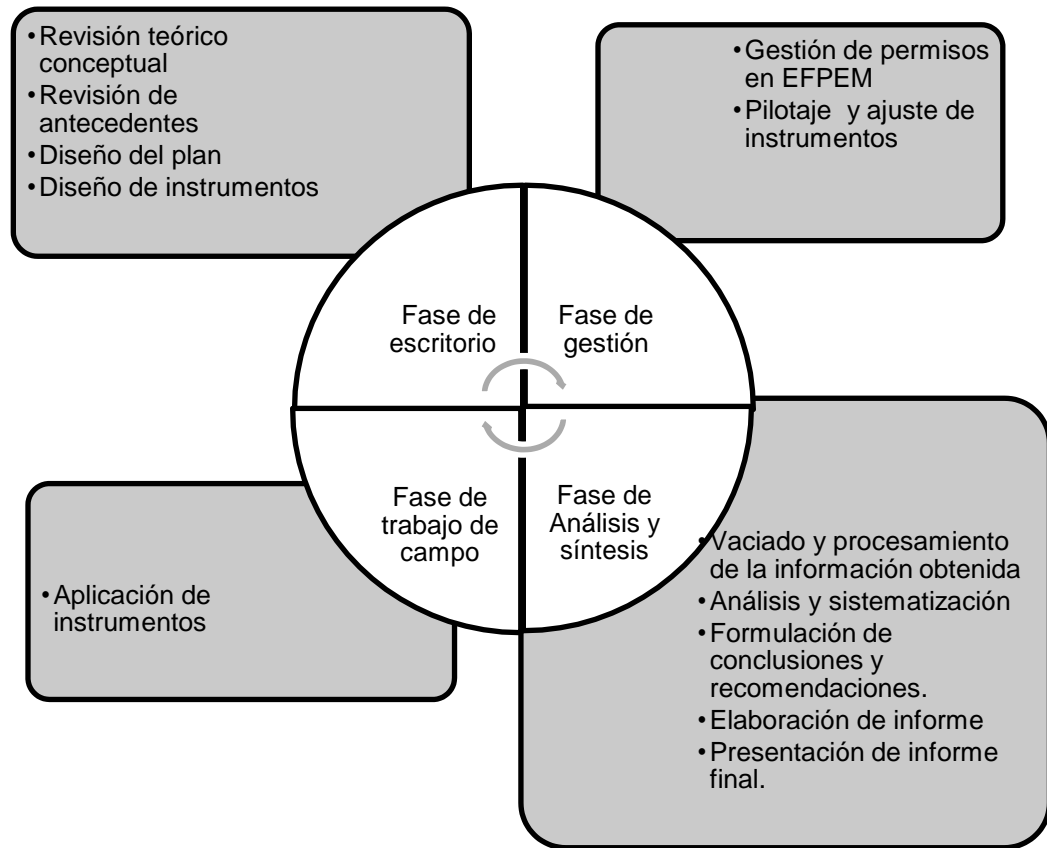
Fuente: elaboración propia.

1.7 METODOLOGÍA

“La metodología representa la manera de organizar el proceso de la investigación, de controlar los resultados y de presentar posibles soluciones al problema que nos llevará a la toma de decisiones” (Zorrilla & Torres X., 1992). De acuerdo con la cita, la investigación constó de los siguientes pasos:

- a) Revisión teórico conceptual del tema
- b) Revisión de antecedentes nacionales e internacionales
- c) Elaboración del plan de investigación
- d) Diseño de instrumentos
- e) Gestión de permisos en EFPEM
- f) Pilotaje y ajuste de instrumentos
- g) Aplicación de instrumentos
- h) Vaciado y procesamiento de la información obtenida
- i) Análisis de la información
- j) Formulación de conclusiones y recomendaciones
- k) Elaboración del informe
- l) Presentación del informe final

Los mismos, se distribuyeron en cuatro fases según el esquema siguiente:



Fuente: elaboración propia.

Específicamente, el método que se aplicó durante la investigación para lograr el alcance de los objetivos fue el inductivo-deductivo, cuyas reglas básicas de operación que se aplicaron a esta investigación fueron:

- a) La observación acerca de cómo se asociaron ciertos fenómenos, aparentemente ajenos entre sí. *Para esta investigación, los fenómenos estudiados fueron el desempeño didáctico del docente y la enseñanza del Idioma Español en las carreras de profesorado.*
- b) Por medio del razonamiento inductivo, se intentó descubrir el denominador común (ley o principios) que los asoció a todos. *Para el desempeño didáctico y la enseñanza del Idioma Español, el*

denominador común fue la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las herramientas de evaluación.

Dentro de las técnicas que se aplicaron en este estudio estuvieron: la Guía de observación, la entrevista dirigida a docentes, la encuesta dirigida a estudiantes, y la observación documental.

Los instrumentos que se utilizaron para cada una de las técnicas fueron los siguientes: la escala Likert que constituyó la guía que se utilizó en la observación de clase que se realizó a cada uno de los profesores que fueron sujetos de estudio. Asimismo, se utilizó un cuestionario con preguntas estructuradas y de selección múltiple que se aplicó a los estudiantes y que indagó tanto de una variable como de la otra. Por aparte, se aplicó a los docentes un cuestionario con preguntas estructuradas para obtener resultados desde su perspectiva también. Y por último, para la observación documental del currículo, planes y programas se utilizó una rúbrica con criterios específicos diseñados pertinentemente.

Las técnicas buscaron obtener información de fuentes primarias y secundarias acerca de las variables “desempeño didáctico del docente” y “enseñanza del Idioma Español”, la que luego se procesó estadísticamente, se analizó y contrastó con la teoría contenida en el marco teórico, lo que constituye el informe final que presenta este documento dirigido a las autoridades de EFPEM, cuerpo docente del área de Idioma Español, así como otros tesisistas e investigadores a quienes les pueda ser útil.

1.8 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio, se definió una población y muestra intencionada compuesta por docentes así como sus estudiantes respectivamente, quienes reunían las siguientes características:

Docentes:

- Profesor (a) universitario (a) que imparta la asignatura de Idioma Español en cualquiera de las carreras de la EFPEM, en plan diario y/o sabatino.
- Profesor (a) activo como titular, interino o auxiliar en el área de Lengua y Literatura.

Estudiantes:

- Matriculados en el ciclo 2013, en cualquier profesorado de la EFPEM, regulares de plan sabatino y plan diario.
- Cursantes de la asignatura en referencia.

Los criterios que definieron la muestra intencionada fueron: que solo se estudiaría la enseñanza del Idioma Español que se constituye en cursos específicos para todas y cada una de las carreras de profesorado, y los docentes quienes imparten dicha materia en las diferentes carreras de la EFPEM son los mismos.

Con base en las características referidas al inicio de este apartado, se identificaron un total de ocho (8) docentes. Debido que se trabajó con todos ellos porque enseñan Idioma Español en todas las carreras de profesorado en EFPEM, se trató de una población, y la técnica utilizada finalmente fue un censo. Como no se previó la autorización para publicar

sus nombres, se presenta a continuación, una tabla que resume el contexto desde donde se desempeñan:

No. de docentes sujetos de estudio	Especialidad en la que enseñan Idioma Español	Plan de estudios
1	Física-Matemática y Química Biología	Plan Diario
2		
3	Lengua y Literatura	Plan Sabatino
4		
5		
6	Física-Matemática	
7		
8	Económico contable y Física-Matemática	

Respecto de la muestra, la misma se definió no probabilística de tipo intencionada, seleccionada con base en los siguientes criterios:

- Estudiantes matriculados en el ciclo 2013.
- Estudiantes regulares en plan diario o sabatino, de cualquier carrera de profesorado de la EFPEM.
- Estudiante cuyo profesor fue sujeto de estudio para la presente investigación.
- Estudiantes que conformaron una sección por profesor estudiado.

Debido a sus particularidades, se les aplicó un cuestionario, sin embargo, se aclara que los resultados no pueden generalizarse aunque sí se pueden tomar como marco de referencia para estudios con similares características.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“La tradición didáctica de la enseñanza lingüística en la educación media ha otorgado, a consecuencia del influjo de las lingüísticas estructural y generativa y del historicismo y formalismo literarios, una especial relevancia al conocimiento académico de los conceptos gramaticales (morfología y sintaxis) y de la historia sagrada de la literatura nacional en detrimento de una enseñanza orientada al aprendizaje de las habilidades comunicativas que hacen posible la mejora de las capacidades de expresión y comprensión de las personas.”

Carlos Lomas

2.1 IDIOMA ESPAÑOL: MARCO CONTEXTUAL BREVE

Entendiendo que Lengua es igual que Idioma, para efectos de este estudio, de aquí en adelante se denominará Idioma Español a la Lengua Española, no obstante, se mantendrá el vocablo cuando de citas textuales se trate.

Ferdinand Saussure, lingüista suizo, profesor de sánscrito, de gramática comparada y de lingüística general, definió el idioma como el producto social adquirido y convencional, exterior al individuo, que forma parte esencial del lenguaje y el conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social que permiten el ejercicio de la facultad de lenguaje en los individuos (Saussure, 1879).

En palabras más sencillas, un idioma es el código de naturaleza mental que usa una comunidad para cifrar los mensajes o representar la realidad. Es un producto social, un tesoro depositado en las personas de una comunidad. A esto último se refiere Saussure cuando consideró que la

lengua existe completamente en la masa de individuos que componen una comunidad y está más o menos completa en cada individuo como una “lengua individual”, es decir que existe en la colectividad como una plantilla cuyos ejemplares idénticos estarían repartidos en todos los cerebros.

Vista desde la gramática estructuralista o generativa, el idioma posee los siguientes niveles de organización:

- Nivel semántico
- Nivel léxico
- Nivel fonológico
- Nivel sintáctico
- Nivel morfológico

Estos niveles se aplican en diferentes contextos comunicativos para dialogar, opinar, informar e informarse, narrar, dar instrucciones y recibirlas, exponer, argumentar, discutir, entre otras. No obstante, como se trata de una comunicación humana, cuando se trata del enfoque comunicativo, se rebasa lo verbal y se apoya en el conocimiento del contexto en que se produce, del lenguaje gestual, de las variedades de su uso.

Visto el idioma como medio de comunicación, el científico Noam Chomsky, en 1957, origina el aspecto creativo del lenguaje, es decir, la capacidad de formar todas las frases posibles de un idioma, o lo que se conoce como competencia lingüística.

Más adelante, en 1972, el científico estadounidense Dell Hymes, enriqueció los estudios del lenguaje como fenómeno social y amplió el concepto de competencia lingüística que había definido Chomsky: aprender un idioma no es solo reconocer o producir todas sus frases posibles sino ponerla en una situación de comunicación determinada; esto es lo que se conoce como competencia comunicativa. La teoría lingüística amplía su campo de trabajo para incorporar el estudio del uso

del lenguaje y llegar a hacer de ello una ciencia lingüística más: la pragmática, que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje tales como el emisor, receptor, situación o conocimiento del mundo, intención comunicativa, contexto, etc., más que las nociones puramente gramaticales.

2.2 ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL

En la actualidad, existe muy poca relevancia para el docente de Educación media que enseña Idioma Español puesto que a él le corresponde atender a estudiantes entre los 12 y los 17 años que han adquirido tiempo atrás, el idioma hablado y escrito. Sin embargo, se deja por un lado el estimular la reflexión sobre las dimensiones de la tarea que le corresponde a las instituciones de Educación Media en la enseñanza del idioma, y más aún, a las instituciones que forman a los docentes para dicha área.

De acuerdo con un análisis realizado por Alba Martínez Olivé y otros especialistas (Martínez O., 2000), algunas ideas en las que se ha basado tradicionalmente la enseñanza del Idioma en el aula son:

- A la escuela primaria, el alumno llega ignorante del Idioma escrito y con un desarrollo escaso del Idioma hablado.
- La adquisición del idioma escrito es un proceso que concluye cuando el estudiante comprende que a cada fonema corresponde una grafía y es capaz de descifrar un texto.
- Este proceso es corto y se realiza normalmente entre los 0 y 7 años, en el marco de una enseñanza sistematizada.
- Una vez que el estudiante ha cursado los primeros grados, la afirmación de la lectura y la escritura se ha dado por medio de

ejercicios de copia, dictado y repetición, por el descifrado de textos, la respuesta a cuestionarios y la información gramatical proporcionada por el docente.

- Aprender el idioma escrito es un proceso largo y complejo que empieza muy pronto en la vida de casi todos y se prolonga mucho más allá de los primeros grados de la educación primaria. De hecho se extiende, por lo menos, hasta el fin de la educación media.
- La vida en una sociedad que basa mucho de su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al estudiante a buscar el significado de lo escrito y a intentar escribir por sí mismo. A partir del contacto con materiales escritos (letreros, volantes, cuentos, entre otros) y de la observación de personas que leen, el pequeño comienza a interrogarse a interesarse por el significado de la lectura y la escritura, lo que lo lleva a formular sus propias hipótesis acerca del idioma escrito.
- Cuando el estudiante llega a la escuela tiene un largo camino andado en relación con el lenguaje. Es un hablante competente del idioma que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica que le hace posible construir frases y oraciones nuevas.
- Dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con el idioma escrito, el estudiante desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura, y llega en un momento dado, a descubrir el principio alfabético que rige el idioma.
- El descubrimiento de la correspondencia entre grafías y sonidos es un primer paso en el camino para dominar el idioma escrito, pero solo eso. Los esfuerzos de los docentes por ayudar a los estudiantes a leer no pueden detenerse en ese punto, deben multiplicarse, diversificarse y sostenerse sólida y responsablemente a lo largo de sus estudios.
- Para que el estudiante encuentre el sentido o significado de lo que lee o para que pueda transmitir clara y coherentemente sus ideas por escrito, debe desarrollar una serie de variados y complejos procesos

intelectuales, así como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca del idioma.

Asimismo, la enseñanza del idioma también se ha desarrollado desde diferentes enfoques a través del tiempo. Partiendo de los métodos tradicionales, puede decirse que se ha basado en la transmisión vertical y la comprensión oral y escrita en forma fija, progresiva y gramatical.

A partir de la enseñanza moderna, han surgido métodos directos que siguen siendo tradicionales verticalistas; sin embargo, hay un aspecto que los diferencia: trabajan la interacción oral, gestual, con aprendizaje inductivo, analítico entre Idioma Español y extranjero y considera los contextos utilizados.

A finales de los años 60, lingüistas como C. Carolin, H. Widdowson, entre otros, consideraron que la enseñanza-aprendizaje del idioma debe ser fundamentalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; desde ese momento surge un nuevo enfoque con objetivos definidos para lograrlo.

Ciencias como la Pedagogía, Sociología, Lingüística, Estilista, Lingüística Aplicada, Psicolingüística, sociolingüística y las Preceptivas literarias han influido en la enseñanza del Idioma Español pues han aportado en la investigación y enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura en función de mejorar la calidad de las competencias comunicativas a ser desarrolladas.

A comienzos de la década de los 80, surge un enfoque del Idioma de tipo funcional y significativo. Al abordar el idioma no hay que quedarse en la simple descripción de las estructuras, niveles y elementos que la componen, sino que hay que pensar la función que cumplen las

palabras, los contextos en que se usan, los usos regionales, dialectales, personales. El idioma desde esta perspectiva es una herramienta que el hombre tiene para representarse el mundo y para interactuar en él. Los criterios que van a marcar la pauta no son solamente los sintácticos, sino los semánticos y pragmáticos.

El enfoque funcional, semántico y comunicativo se convirtió en un valioso aporte para la enseñanza del idioma porque lo ubicó como el recurso fundamental que el hombre tiene para representar, construir, significar el mundo. Desde esta perspectiva, el idioma es la mayor y más perfecta oportunidad que el hombre tiene de construir sentido en el mundo y comunicarlo (Castrillón A., 2007).

Últimamente, este enfoque es el que más predomina en los currículos para la enseñanza del Idioma Español, pues poco a poco está siendo reforzado con metodologías que mejoran el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas. Entre estas nuevas perspectivas aparece la lingüística textual que concibe el ejercicio del idioma no como la simple formulación de enunciados entre emisores y receptores en determinados contextos, sino que ubica las prácticas lingüísticas en perspectivas más complejas. Para la lingüística textual, el mundo ya no es un simple conjunto de representaciones por medio de signos sino que es una gran pluralidad de textos, una globalidad de discursos.

Cuando se habla de discursos, se hace referencia a narraciones o formalizaciones y la competencia comunicativa del sujeto estará medida por la habilidad para distinguir las estructuras genéricas de cada uno de esos tipos de textos. Las funciones lingüísticas se multiplican pues en esta concepción no se trata de encontrar un simple significado en un enunciado, sino de aplicar diferentes reglas para generar nuevas

experiencias de comunicación, partiendo de los esquemas, discursos, que haya tanto en el emisor como en el receptor.

También en la última década emergió la llamada semiótica. Esta rama de la lingüística pondera el papel activo que se cumple en las prácticas lingüísticas y en el mundo de signos que está en cada contexto. Tanto el docente-estudiante, emisor-receptor, lector-escritor, es un mundo complejo de signos, y es desde la formación individual desde donde se pueden cumplir las diversas formas de la interacción. Los signos en torno a los cuales se vive pueden construirse, comprenderse, recrearse e interpretarse. Todo dependerá del nivel de competencia y necesidad que haya.

La característica de la evolución de la enseñanza del idioma es que, conforme el tiempo, ha sido orientada en determinados momentos por criterios parciales. Durante siglos, el enfoque que primó fue el de las normas del “buen decir”, la preceptiva. Más tarde, la lingüística estructural coloca el énfasis en el código. Años después, a estas descripciones del código se agregó el estudio de las condiciones que permitían su existencia y el énfasis se coloca en el estudio de las reglas que generan la competencia. Sin embargo, al mismo tiempo se proponen por parte de otros enfoques, otros criterios parciales: los enfoques sociales y culturales del lenguaje; en este momento el énfasis se traslada al contexto.

Últimamente, los énfasis están puestos en la construcción de modelos y metodologías para mejorar la condición del emisor o del receptor, o para interpretar adecuadamente un mensaje. Como puede verse, todos proponen de alguna manera, una mirada sesgada para la enseñanza del idioma.

La propuesta de integrar esos distintos enfoques y abordar la enseñanza del idioma y la literatura desde una perspectiva plural, diversa, interdisciplinar, no es una loca idea. Lo que sí hay que tener claro es que para esto se debe formular una concepción del hombre pues no puede considerarse solo como un ser que habla. El hombre es producto de relaciones y condiciones sociales, de hábitos, costumbres, roles, valores; es producto de una tradición, un deseo, unos conflictos. Es un ser que habla de manera compleja. Quizá la complejidad no estaría propiamente en lo humano, sino que lo humano sería el producto, el efecto, el resultado, la consecuencia de todo un gran conjunto de sistemas complejos (Castrillón A., 2007).

En la línea de lo dicho por Castrillón, puede decirse que un criterio o concepto integrador de dichos sistemas complejos es la comunicación. Comunicar es mucho más que producir oraciones, que encontrar sentidos, que construir significados, que interactuar, participar, persuadir, interpretar, comprender, reconstruir, crear; es más que expresar posiciones de clase, raza, género, credo, oficio, hacer uso de habilidades y competencias, codificaciones y decodificaciones; es mucho más que hablar, escuchar, leer, escribir, atender, usar, consumir, educarse, recrearse. Si se define a partir de todo lo dicho, la comunicación resulta ser un “súper concepto” o, como algunos lo definen, es el concepto mayor de la sociabilidad humana.

En esa misma línea, en entrevista exclusiva para este trabajo de investigación, el filólogo español Carlos Lomas, (Lomas, Enfoque comunicativo en la formación de profesores, 2014), atribuye la evolución de la enseñanza del idioma español en la educación media no solo a los cambios teóricos y a la didáctica en clase, sino también a tres factores fundamentales: al uso lingüístico y comunicativo de las personas, el

surgimiento e incidencia de ciencias pertinentes y el fin último de la educación lingüística. A continuación, sus palabras:

“En las últimas décadas, la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria ha experimentado tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano una significativa transformación en lo que se refiere tanto a las teorías que la sustentan como a los modos de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores que han contribuido a esa transformación. Por una parte, en los escenarios académicos de las diferentes corrientes lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico y científico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio nada desdeñable de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. Por otra, y en paralelo a las indagaciones teóricas de las lingüísticas del uso y del discurso, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han insistido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un saber hacer cosas con las palabras) y no sólo la adquisición –casi siempre efímera- de un cierto conocimiento académico sobre el lenguaje (el aprendizaje de un saber cosas sobre las palabras) cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares.”

En otras palabras, Lomas explica el salto cualitativo que la enseñanza del idioma ha dado a partir de que se supera el aprendizaje de la gramática e historia por un aprendizaje que estimula y desarrolla las habilidades comunicativas que elevan la calidad de expresión e interacción de las personas en cualquier contexto comunicativo. Al respecto de esto último, agrega:

“En mayor o menor medida, los currículos, lineamientos curriculares y programas de enseñanza de las lenguas se han ido haciendo eco de ese giro copernicano en los estudios del lenguaje y de ese énfasis comunicativo de la educación lingüística. En consecuencia, el influjo de esa mirada comunicativa sobre el lenguaje y de una concepción constructivista sobre los procesos de aprendizaje se ha ido traduciendo en una visión menos académica y más significativa y funcional del lenguaje y de su enseñanza, al incorporar, junto a los tradicionales conceptos y hechos de la gramática y de la historia literaria, otros contenidos referidos a destrezas y a habilidades expresivas y comprensivas (orientadas a conseguir una determinada finalidad: saber hablar, saber escuchar, saber escribir, saber leer y saber entender, en definitiva, saber hacer cosas con las palabras) y a actitudes (es decir, tanto el aprendizaje de las normas que regulan los intercambios comunicativos entre las personas como de las actitudes críticas y de los valores sociales de las lenguas y sus usos: prejuicios y estereotipos sociolingüísticos, usos discriminatorios del lenguaje, conciencia de los efectos del uso lingüístico en la construcción de las identidades socioculturales...”

Como puede verse, no se trata de dejar de enseñar gramática e historia del español ni literaria, más bien la transformación en la enseñanza del idioma consiste en agregar a lo que tradicionalmente se contempla, otros contenidos que favorezcan las habilidades, actitudes y aptitudes de las personas para hacerlos competentes comunicativamente. En síntesis, la evolución de las formas de enseñanza del idioma está sujeta al análisis y revisión constante y permanente de las teorías, el desempeño docente y las preocupaciones educativas emergentes. Esta se constituye en una tarea más para docentes y expertos como responsables de formar ciudadanos activos y propositivos para los contextos comunicativos exigentes del siglo XXI.

2.3 EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Desde hace algunas décadas, los esfuerzos por desarrollar un modelo curricular por competencias en el ámbito educativo han emanado de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea (UE), entre otras iniciativas que no solo se han centrado en cuestiones conceptuales y relativas a las políticas sino que también en un tema importante como lo es la evaluación sobre esta modalidad educativa (Mejía, 2013).

Cabe recordar que el tema surgió en el ámbito laboral pero rápidamente fue posicionándose en el ámbito educativo donde muchos profesionales han determinado su definición así como la descripción de sus mejores intenciones, entre ellos: Sergio Tobón, Aneas Álvarez, Gensen Bunk, Leonard Mertens, Arceo Díaz Barriga y Noam Chomsky.

Sergio Tobón (Tobón, 2008) define que:

“Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión, mejoramiento continuo y compromiso ético con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

Hay muchas otras definiciones del concepto, sin embargo, en todas ellas el elemento común es la enumeración de características, mismas que varían según las acciones que expresan para el sujeto. Esta diferenciación entre características es lo que permite su clasificación según su uso, no obstante, habrá diversidad de competencias en la medida que existen en el sujeto las posibilidades previas sobre las cuales ellas se actualicen y fortalezcan.

Como una condición, las competencias requieren de enfoques específicos para su desarrollo. Hasta ahora se identifican tres tipos de enfoques que determinan los tipos de competencias que pueden desarrollarse: el conductista, el funcionalista y el constructivista (Mejía, 2013).

Desde el enfoque conductista, se observa que las competencias se definen atendiendo a los atributos y características de un perfil “estrella” para el desempeño efectivo del sujeto en las diferentes acciones o tareas que realice. En otras palabras, depende de la tarea a desempeñar, así se definen las competencias a desarrollar. Este enfoque es el más atractivo para el ámbito laboral.

Desde el enfoque funcionalista, las competencias se determinan a partir de las diferentes relaciones existentes entre las habilidades, conocimientos y aptitudes de los sujetos y los resultados de su aplicación en el ámbito en que se desempeñe en función de obtener un resultado o

la solución de un problema. Aquí se centra en el resultado que se espera lograr, no en cómo se hace. De acuerdo con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), en este enfoque importa la función más que la tarea, caso contrario al enfoque funcionalista.

Y por último, desde el enfoque constructivista, la relevancia se centra en las relaciones existentes entre los grupos y su entorno, y entre la formación y la acción. En este sentido, las competencias toman como referencia tanto a las personas con sus posibilidades, objetivos e intereses como al entorno social, cultural, laboral, etc. Con el que se relacionan en función de generar conjuntamente los procesos de aprendizaje y desarrollo humano.

Básicamente, la importancia de desarrollar un modelo curricular por competencias en el ámbito educativo radica en que hoy en día, las competencias contribuyen al fortalecimiento de las áreas sociales y permiten alcanzar mayores niveles de crecimiento y desarrollo en los individuos, justamente lo necesario para poder progresar y alcanzar un mejor nivel de vida y desarrollo humano.

2.4 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Este enfoque no es la última generación pero sí es la moda. Considerando que en Guatemala está tratándose de desarrollar un currículo por competencias en todos los niveles, es pertinente que se realice el esfuerzo por trabajar desde su concepción antes de trascender a un enfoque más reciente.

Los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. Para este caso, las prácticas docentes y estrategias innovadoras que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca del idioma y a una noción distinta del propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela (Marín, 2004).

La teoría del aprendizaje que hoy en día predomina es el constructivismo en un sentido amplio. Bajo esta perspectiva, la teoría del idioma que se propone desarrollar es la que la concibe como *discursividad* o como *textualidad*, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística:

“Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones” (Marín, 2004:13).

La enseñanza de cualquier materia se apoya en una teoría de la disciplina y del aprendizaje. No obstante, para el caso de la enseñanza del Idioma Español, este enfoque de la educación lingüística se apoya, además de los dos aspectos mencionados, en la teoría de la escritura y en la teoría de la lectura como procesos.

La finalidad de este tipo de aprendizaje lingüístico es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir, lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, y ésta no solo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, sino que es también la posibilidad que tiene un sujeto responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo sino de la identificación de un idioma como constituyente del propio sujeto.

La comunicación entre los seres humanos es esencial en cualquier tiempo y en cualquier lugar. De la necesidad de comunicarse surge el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma materno porque desarrolla en la persona las destrezas que le permitan hablar, escuchar, leer y escribir; en una palabra: comunicarse (Lomas, Andrés, & Tusón, 2002).

En el caso guatemalteco, para favorecer el aprendizaje de la comunicación efectiva, el docente debe trabajar los componentes que están en el Currículo Nacional Base (CNB): escuchar, hablar y actitudes comunicativas; lectura, escritura, creación y producción comunicativa. En este sentido, la enseñanza del Idioma Español incluye el desarrollo de la escucha y la expresión oral de mensajes y, vinculado a éstas, el uso del lenguaje gestual. Asimismo, la lectura, la creación (escritura) y como apoyo a la expresión: gramática, ortografía y vocabulario. Finalmente, la expresión oral y escrita favorece la utilización del lenguaje para aprender.

El enfoque comunicativo debe tomarse en cuenta en la enseñanza del idioma materno para que los temas vinculados a la gramática u ortografía, por ejemplo, respondan a las necesidades de los estudiantes, plenamente integrados con el aprendizaje reflexivo del idioma, logrando una construcción activa de este conocimiento. Por supuesto que, con las características que el país posee, trascender del enfoque estructural, tradicional en la enseñanza del idioma, hacia un enfoque comunicativo desde un modelo coherente como es el modelo pedagógico constructivista, tiene sus complejidades y no se logra hacer “de la noche a la mañana”.

Incluso, puede implicar todo un proceso de mediano o largo plazo que requiera hasta de cambios estructurales en todo el sistema educativo. Aunque con sus particularidades, ya varios países lo han logrado:

Colombia, España, Chile, Argentina, entre otros. La tarea al final no es fácil, así lo refiere en entrevista el experto en el tema, Carlos Lomas (Lomas, Enfoque comunicativo en la formación de profesores, 2014):

“El tránsito entre un enfoque formal o gramatical de la enseñanza del lenguaje a un enfoque comunicativo no es fácil (porque nada es más fácil que enseñar solo gramática e historia literaria) pero al cabo de dos décadas de enfoques comunicativos contamos ya con un caudal de investigaciones teóricas y de materiales de carácter didáctico abundantes que justifican el sentido ético y pedagógico de trabajar en esta dirección.”

Tomando en cuenta las palabras anteriores, es imprescindible recurrir a las investigaciones en referencia y aprender de las experiencias internacionales para preparar la transición del enfoque que por décadas ha prevalecido en el sistema educativo del país, hacia el enfoque que internacionalmente y regionalmente ha significado un salto cualitativo para la educación y formación de ciudadanos.

2.4.1 Los principios básicos del enfoque Comunicativo

Para garantizar una comunicación real, las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde este enfoque se rigen por dos principios básicos:

- a) Necesidad real de comunicación: la falta de información entre los interlocutores origina que cada uno requiera de información que otros compañeros poseen por su propia experiencia, y sin ésta no podrá realizar su propia tarea.
- b) Libertad de expresión: los estudiantes deciden el contenido, la forma, el tono y el momento de retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al estudiante en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

El enfoque comunicativo solo es posible si se consideran las características de cada estudiante y del grupo en general, sus intereses y necesidades (Mendoza, 2003). Si esto no es del conocimiento del docente, difícilmente podrá prever las estrategias adecuadas para el desarrollo de la competencia comunicativa durante su práctica de cátedra.

Asimismo, no puede dejar por un lado otros factores que inciden, tales como la experiencia, el contexto, y la realidad misma del estudiante, así como también la creatividad, la voluntad, la competencia docente, los recursos con que cuenta y el fin último de su enseñanza.

2.4.2 Características del enfoque comunicativo

Para mejor comprensión, a continuación se presenta un cuadro que resume las características tanto del enfoque tradicional como el enfoque comunicativo:

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se centra en la enseñanza del Idioma Español desde un punto de vista gramatical. ▪ Tiene como unidad mínima de significado a la oración. ▪ La oración es el conjunto de palabras que tiene significado completo e independencia sintáctica” ▪ Desde el proceso de la comunicación enfatiza como elemento al “CÓDIGO EN SÍ MISMO”. Es decir el uso correcto del código desde el enfoque normativo y gramatical. ▪ La didáctica del idioma se centra en la gramática, es decir, el alumno debe dominar la teoría gramatical para poder comunicarse. <p>Parte de:</p> <p>Teoría: conocimiento teórico de la gramática.</p> <p>Práctica: aplicación práctica a la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se centra en la enseñanza del Idioma Español desde un punto de vista funcional. ▪ Tiene como unidad mínima de significado al texto. ▪ El texto es todo aquello que comunica un mensaje, puede ser oral, visual, o audiovisual. ▪ Desde el proceso comunicativo enfatiza la relación entre “CÓDIGO Y CONTEXTO”. Es decir, el empleo adecuado del código según la situación comunicativa en la que se produzca la comunicación. ▪ La didáctica del idioma se centra en la reflexión de su USO, el alumno debe identificar su empleo pertinente de acuerdo con el contexto comunicativo y lingüístico en el que se encuentre. <p>Parte de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría: reflexión sobre el empleo del idioma en el contexto comunicativo funcional. ▪ Práctica: análisis de un contexto

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> Este proceso a veces no llega a la "práctica", ya que el estudiante desconoce porque debe aprender el análisis de las oraciones y no incorpora lo aprendido al uso cotidiano del idioma. 	<p>comunicativo; uso adecuado del idioma en una situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Este proceso es más afectivo ya que el estudiante internaliza con facilidad la teoría aprendida. La desventaja radica en que se corre el riesgo de no profundizar en la teoría.

Fuente: tomado de Apolinario, L. (2008)

Asimismo, es necesario caracterizar cada tipo de gramática para lograr identificar de mejor manera el enfoque de enseñanza que rige la práctica docente de quienes enseñan el idioma. Para ello, a continuación se presenta la siguiente tabla:

GRAMÁTICA ORACIONAL	GRAMÁTICA ESTRUCTURAL	GRAMÁTICA GENERATIVA
<ul style="list-style-type: none"> Se centra en el estudio del idioma escrito, en especial en lo literario. Centra su estudio en la morfología y sintaxis y deja de lado como a la fonética y fonología Es normativa: se limita a dar reglas para el correcto uso del idioma. Es la base para posteriores estudios lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Descubre el idioma como un sistema social y abstracto. Contribuye al campo de la fonética y la fonología. Revalora del papel del idioma en forma oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Se ocupa de explicitar la competencia lingüística, la creatividad del hablante (reglas generativas y después las transformacionales) se llegue a los múltiples enunciados concretos. Sostiene que el lenguaje es una capacidad innata del hombre que se actualiza en el proceso de adquisición de un idioma determinado. Recoge los aportes lingüísticos tanto de la gramática estructural como de la tradicional.

Fuente: tomado de Apolinario, L. (2008)

Para aplicar la **Gramática** dentro del enfoque funcional, se deben tomar en cuenta los siguientes procesos didácticos:

- a) Partir de una situación comunicativa funcional: un texto cercano al estudiante puede ser:

- **Texto oral:** Diálogos con los alumnos, relatos orales.
 - **Texto escrito:** una noticia, una receta, artículos de revistas.
 - **Texto literario:** cuentos, fábulas, mitos, leyendas, etc.
 - **Texto audiovisual:** afiches, programa radial, programa televisivo.
- b) Propiciar el gusto por compartir y conocer el texto seleccionado, leerlo y dialogarlo o debatirlo con los estudiantes.
- c) Propiciar la producción de textos para que los estudiantes utilicen la gramática aprendida y puedan incorporarla a su expresión cotidiana.

Con toda seguridad hay más acciones que los docentes pueden realizar en función de desarrollar las competencias comunicativas. Por ello es imprescindible reflexionar sobre la práctica pues, por medio de ella, se pueden identificar las buenas prácticas y las lecciones aprendidas al respecto.

2.5 RELACIÓN ENFOQUE-COMPETENCIAS

Muchos jóvenes egresan de EFPEM como docentes, por eso es importante que su formación consolide y enriquezca las habilidades básicas relacionadas con el idioma: leer, escribir, hablar y escuchar, además de la capacidad de emplear con eficiencia y eficacia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.

Al afianzar y comprobar sus habilidades en el uso del idioma, los estudiantes serán capaces de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias oralmente y por escrito, así como desarrollar la seguridad de que pueden adquirir por si mismos diversos conocimientos a incursionar con éxito y facilidad en otros ámbitos de la cultura (Martínez O., 2000).

La realidad acerca del dominio del Idioma Español en los contextos comunicativos parece ser otra. Con una simple exposición en clase, se observa que los futuros docentes presentan graves deficiencias que se hacen evidentes en la expresión oral, ortografía, estética de sus materiales, entre otros, pero son más dramáticas para los jóvenes que ya están incorporados en el mercado de trabajo. La dificultad para escribir textos claros y coherentes y la escasa competencia lectora y comunicativa son, por desgracia, algunas de las constantes en los estudiantes de EFPEM, y de los egresados es probable.

La enseñanza del Idioma Español presidida aún por una serie de presupuestos refutados a lo largo de los últimos 30 años por diversas investigaciones en el terreno de la lingüística, la Psicología y la didáctica, ha permitido que sea un proceso con excesiva formalidad, lo que la ha llevado a la fragmentación y a la pérdida de su sentido comunicativo, y por consiguiente, ha dado lugar a las consecuencias descritas (Martínez O., 2000).

Cuando se habla de fragmentación en la enseñanza del Idioma Español, es porque se seleccionan ciertos aspectos a cuyo tratamiento se destinan clases separadas: un día se estudia ortografía o gramática; otro, la lectura en voz alta o el estudio de la literatura. La escritura se limita a palabras y oraciones. La expresión oral se reduce a responder con sí, no, o con tres o cuatro palabras a las preguntas formuladas por el docente, o a la exposición memorística de algún tema. Este tratamiento casi sistemático es el que hace perder al idioma su carácter de totalidad y su función comunicativa dentro de los salones de clase.

Romper con esa dinámica es lo que exige el enfoque comunicativo en la enseñanza del Idioma, pues si se observa cómo se emplea el idioma en la vida cotidiana, puede constatarse que constituye una unidad. Ésta, si

su flujo natural conduce, por ejemplo, de una conversación a la lectura y de esta a la escritura, es obvio afirmar que lo mismo debería ocurrir cotidianamente en el aula (Martínez O., 2000).

Consciente de estos problemas y de la necesidad de abordarlos a fondo, la EFPEM como ente rectora de la formación docente a nivel superior, debe proponer al cuerpo de catedráticos la adopción del enfoque comunicativo y funcional de enseñanza del Idioma Español en los programas de Profesorado que oferta como institución formadora de formadores. Por supuesto que éste no se aplicaría de un momento a otro ni tampoco en la pureza de su naturaleza, más bien se trata de un proceso paulatino y en complemento de lo que ya se realiza.

2.6 IMPORTANCIA DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ERA ACTUAL

En las últimas tres décadas, el desarrollo de ciencias humanísticas como la Psicolingüística, Sociolingüística, Filosofía del Lenguaje, la Psicología Cognitiva, la Lingüística del texto, han estudiado el problema de la enseñanza de la comunicación humana a través del camino del lenguaje en su componente social. (Martínez, 2009)

La incursión de dichas ciencias ofrece una nueva perspectiva de los problemas teóricos y metodológicos acerca de la lingüística tradicional hacia una propuesta innovadora de un aprendizaje del Idioma coherente, funcional y más realista que permita lograr la intencionalidad comunicativa de quien así lo dispone, a través de estrategias comunicativas en un marco por competencias.

En ese sentido, el enfoque comunicativo es sumamente importante porque desde él se busca que el estudiante desarrolle las capacidades de uso del idioma en cualquier situación de comunicación formal, informal, académicas, científica, cultural, religiosa, artístico, entre otros.

Hoy en día, no es posible que se siga formando acerca del idioma a partir de métodos memorísticos y mecánicos, que solo buscan conservar la belleza del idioma así como el conocimiento de su forma y estructura. Esto ya está rebasado pues el siglo XXI exige desarrollar personas críticas, conscientes, con competencias comunicativas, es decir, que sean capaces de tener conocimiento de cómo usar el idioma en distintas situaciones, con las reglas gramaticales, las reglas de uso cultural, social y lingüístico.

Por supuesto que el trabajo docente desde este ángulo tiene que ir acompañado de un rediseño conceptual sólido desde el currículo hasta el plan de clase a ejecutar en la práctica de la cátedra, en donde se coordinen componentes contextuales apropiados, competencias generales y específicas, un diseño que valore la multiplicidad de textos con contenidos auto reflexivos, estrategias y procedimientos que le sirvan a los sujetos para toda la vida, entre otros.

"Si lengua es la vida, enseñemos los idiomas con los cinco sentidos, la mente y el razonamiento para: hablar, leer, escuchar y escribir. Tanto el que enseña (profesor) como el que aprende (alumno) deben tomar el aprendizaje muy en serio para evitar la llamada epidemiología del mal aprendizaje" (Vadillo & C., 2004:7).

Tomando en cuenta lo dicho en la cita anterior, es evidente que hace falta mayor reflexión acerca de la enseñanza del Idioma Español y cómo se hace para definir el enfoque y trabajar desde él en todo el país. Este esfuerzo implicaría un procedimiento didáctico y técnico que exige extraer lo mejor de los métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del idioma, que permita el logro con éxito que la juventud emplee sus

inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje y sentidos para lograr comunicarse funcional, eficaz y eficientemente. En esta línea ya no puede dejarse por un lado la vinculación con las ciencias sociales y la cibernética porque a través de ellas, los estudiantes se interrelacionan con el mundo.

2.7 EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO O PRÁCTICA DOCENTE

En el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo, el lenguaje adquiere mayor importancia a partir de que la enseñanza del Idioma Español se enlaza con todo acto de enseñanza-aprendizaje y de comunicación, principalmente si se considera que:

“La actividad didáctica, como relación interpersonal intencional, se realiza a través de un proceso de comunicación, que desde una perspectiva estructural se podría conceptualizar como un intercambio de mensajes significativos entre un conjunto de personas que actúan alternativamente como emisores o receptores y utilizan diversos lenguajes. Y esta interpretación nos lleva al estudio más pormenorizado de los principales componentes y funciones de la comunicación didáctica, entre los cuales parece necesario mencionar al emisor y receptor, el contenido, el contexto psicosocial, el nivel de formalización y el lenguaje utilizado” (Rosales, 1984:15).

Tomando en cuenta la cita anterior, como docentes es pertinente reflexionar acerca de algunos aspectos que se ponen de manifiesto durante la enseñanza del Idioma Español:

- El papel de emisor y receptor en el modelo didáctico (estructuralista, comunicativo, etc.).
- Interacción óptima entre contenidos dentro de la comunicación didáctica.
- Relación entre contenidos informativos y motivadores.
- Factores de carácter interpersonal que influyen en la comunicación didáctica.

- Ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de comunicación didáctica (espontánea, formalizada, etc.) según la situación comunicativa.
- Necesidad de la utilización de los distintos lenguajes en la comunicación didáctica.
- Aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas.

Como puede percibirse, la acción de enseñar se convierte en un acto comunicativo pues, bajo el modelo educativo por competencias y desde un enfoque pedagógico constructivista, se crean genuinas situaciones de comunicación que exigen una metodología específica, por tareas comunicativas por ejemplo, que implique a los estudiantes en la interacción y manipulación de su idioma (comprensión y expresión oral y escrita), destacando el discurso generado en el aula por la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor (Llobera, 2007).

El desempeño docente dentro del modelo curricular por competencias en la enseñanza del idioma desde el enfoque comunicativo no es sencilla, por el contrario:

“La tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja, ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...) y otras metodologías: frente a la clase magistral y a la calificación académica del texto elaborado por un alumno o una alumna hay que actuar como mediador e intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica” (Lomas, 2010:26-27).

Lo anterior significa que la formación de quienes enseñen Idioma Español debe ser un equilibrio entre los saberes lingüísticos y literarios posibles y las actitudes de indagación crítica ante la realidad escolar y social, para que sean conscientes de las tareas sociales de la educación y el Idioma, de las debilidades y fortalezas, de sus límites y utopías.

Asimismo, como las disciplinas de la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística Textual, la Psicolingüística constituyen apoyos fundamentales para lograr la comprensión del idioma como fenómeno humano y sustento de un enfoque adecuado para la enseñanza, las mismas deben ser del conocimiento del futuro docente.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta al formar docentes que enseñen la materia, es que, en el modelo curricular por competencias, la didáctica debe ser coherente con el enfoque comunicativo, es decir, la práctica docente no puede contravenir la enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, más bien tiene que tener una fundamentación comunicativa. Tanto la formación del docente como la relación con el estudiante, tiene que desarrollarse desde una perspectiva no magistral, no excluyente, no espontánea, sino interactiva, dialogante, personalizada, comunicativa, dinámica y dialéctica.

2.8 COHERENCIA ENTRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL Y LA LITERATURA

El modelo curricular por competencias en la enseñanza del Idioma Español desde una perspectiva comunicativa, favorece de manera sustantiva, un mayor desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas en los estudiantes.

Por ello es importante destacar que, en el desarrollo de dicha capacidad metacognitiva, se requiere no solamente que el estudiante adquiera el conocimiento lingüístico y literario, sino también que se favorezca el dominio de ciertos procedimientos discursivos, así como del conocimiento sociolingüístico que, en buena medida, se encuentra supeditado a la

reflexión sobre la propia producción lingüística así como a las normas y actitudes desarrolladas frente al objeto literario.

Es en ese sentido, que el enfoque comunicativo parte de la premisa de que “nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo” (Carlino, 2005:153).

Por lo tanto, como docentes es imprescindible que la enseñanza del idioma y la literatura se sustente en dos procesos fundamentales: la mediación y la apreciación. El primero, supone una división de responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el estudiante se percibe como un agente reflexivo y crítico en torno a su propio proceso de aprendizaje. El segundo, implica una evaluación conceptual articulada en la comprensión del objeto de aprendizaje, su asimilación y aplicación en experiencias de aprendizaje controladas. En ambos momentos, es imprescindible que el docente aplique estrategias adecuadas en el aula para lograrlos.

Derivado de los dos procesos fundamentales para el aprendizaje del Idioma Español, el estudiante transita de forma efectiva del saber a la actuación; en ese sentido, las experiencias de aprendizaje no solo deben permitir la adquisición de un conjunto de saberes específicos, sino también la consolidación doble de la identidad del estudiante: como sujeto (competencia comunicativa) y como agente del idioma (competencia literaria).

Desde el enfoque comunicativo, el aula es un espacio comunicativo en donde el idioma es el elemento clave del currículo, que con recursos, prácticas discursivas y didácticas favorables, tiende a favorecer enormemente el aprendizaje por la vía de la comunicación en la acción

(Martínez, 2009). Por ello se dice que esta perspectiva favorece las destrezas siguientes:

- Autoafirma las necesidades y derechos del sujeto
- Regula, orienta y da seguimiento al proceso en cada clase
- Hay una relación espacio/temporal de los hechos, las acciones y los escenarios
- Permite la proyección para identificar sentimientos, necesidades y riesgos,
- Simula para proponer hipótesis y predecir acontecimientos.

Todas esas destrezas se desarrollan por medio de la comprensión de los sonidos, palabras, mensajes, la expresión del vocabulario y el uso adecuado de la Morfosintaxis en forma oral y escrita. Por lo tanto, la enseñanza del Idioma Español no se debe limitar a la repetición, memorización de sonidos, fonemas, sílabas o palabras sueltas sin contextos, frases, oraciones, proporciones, o simples repeticiones formales de vocabulario, reglas, funciones.

Con ello no se quiere decir que todos esos elementos son innecesarios para el estudiante, más bien se aclara que es innecesario que el estudiante aprenda a utilizar estos conocimientos metalingüísticos que cambian cada cierto tiempo, pero cada vez con estrategias innovadoras, funcionales y efectivas que ayuden a trascender el simple aprendizaje de la forma y estructura del idioma.

En síntesis, el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo hace énfasis en la enseñanza del idioma por medio de tareas reales, donde ésta es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma: "Las lenguas son los medios y objetos de aprendizaje. Así hablando, leyendo aprendemos nuevos conocimientos, podemos hablar

sobre las cosas acercándonos a como lo hacen los expertos en los distintos campos del saber" (Nussbaum, 2005:19).

Siguiendo lo dicho por Nussbaum, el reto para el docente durante su desempeño consiste entonces en utilizar el idioma mediante técnicas, estrategias y herramientas, es decir una didáctica, para lograr aprendizajes significativos útiles para la vida.

2.8.1 Leer y escribir desde el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo

Tradicionalmente, la práctica didáctica más común indica que leer es reproducir los sonidos del habla a partir de lo que está escrito en un texto, y que escribir es la operación inversa: pasar al papel lo que se dice oralmente.

No obstante, la lectura y la escritura no son solo los dos procesos de codificación-descodificación. Por el contrario, son parte fundamental del proceso comunicativo en el cual al leer se buscan significados en un texto, y al escribir, transmitirlos. De esa cuenta se lee para saber qué se dice en un texto; para buscar los significados que encierra, lo que el autor plasmó en el papel, y para encontrar qué dice ese escrito.

Cuando se escribe, se busca registrar algo que puede olvidarse, participar de un suceso o una emoción a alguien que está lejos, compartir una idea o descubrimiento, o bien, conjugar palabras de forma bella. En esta línea, no se escribe para evidenciar la belleza y pureza del idioma en cuanto a su estructura y forma, sino más bien, como una herramienta por medio del cual puede uno comunicarse.

Cuando alguien habla puede cometer errores y nadie se dará cuenta. Estos errores pueden ser desde omitir datos y palabras hasta dar por sentado algunos supuestos que pueden ser convincentes porque se desarrollan en un contexto determinado o se apoyan de gestos faciales o movimientos corporales, algo que no puede hacerse cuando de comunicación por escrito se trata.

Escribir con intencionalidad comunicativa, requiere de un esfuerzo intelectual muy complejo que combina varios aspectos al mismo tiempo: la adecuación a las reglas ortográficas y gramaticales, el empleo exacto de los significados de las palabras y conceptos, y el desarrollo de la argumentación. No obstante, este proceso es difícil porque requiere de práctica, además de conocimientos. Por eso, el estudiante avanza en su dominio de la escritura poco a poco y de manera desigual.

Todos los docentes de seguro, han podido observar ese fenómeno: estudiantes que llevaban un camino ascendente y se expresaban por escrito cada vez mejor, de repente parecen detenerse y hasta retroceder porque la misma educación los somete a otras prioridades: velocidad al escribir, repetición literal de textos, memorización de más y más contenidos, etc. En este escenario, se pierde el interés por hacer de la escritura un medio para comunicarse.

Escribir una carta, un pensamiento, un poema, un resumen, o cualquier otro texto, demanda el esfuerzo intelectual que, junto con otros factores: el deseo y la necesidad de comunicar, la observación, análisis y comprensión de modelos de escritura, la interacción con los compañeros, el docente y otras personas, además del conocimiento de ciertos aspectos lingüísticos, determinan que el estudiante vaya avanzando en su camino por llegar a ser mejor escritor.

Tradicionalmente, el carácter mecánico de los ejercicios en el aula sobre escritura se refleja en las copias literales, las planas, las listas de palabras y otros, lo que no solo no favorecen, sino que entorpecen el desarrollo de la indispensable habilidad lingüística, pues no incentivan ni demandan al estudiante el despliegue del esfuerzo intelectual necesario para hacer una reflexión sobre el idioma. El fracaso de esta visión se hace palpable en la incapacidad de los estudiantes para redactar; las razones son claras: al estar dissociada la información del acto de escribir y al reducirse éste a la repetición, el estudiante no tiene interés, necesidad ni posibilidad de comprender para qué le sirve la información gramatical (Martínez O., 2000).

Ante esta realidad, surge la teoría que pretende trascender por completo la gramática que si bien es necesaria, no lo es todo. Dicha propuesta es el enfoque comunicativo y funcional de enseñanza del Idioma que parte de la producción escrita propia de los estudiantes para que, desde su contexto y cotidianidad, de acuerdo con sus necesidades de expresión y comunicación, ellos mismos reflexionen y hagan conscientes los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos de lo que comunican por escrito.

Respecto de la acción de leer, bajo el paradigma del enfoque comunicativo, requiere mucho más que un esfuerzo visual. Para leer comprendiendo se tiene que conocer la relación entre las letras, los signos, los espacios y los sonidos, silencios o tipos de entonación que representan. Pero el hecho que el enfoque comunicativo no centre su atención en la lingüística estructural, no significa que no sirva, más bien se trasciende de ella porque, para el caso de la lectura, el lector debe saber no solo cómo se construyen en su idioma las frases y oraciones sino cómo se comprende, se entiende y se traslada lo que se lee.

Todo hablante posee un conocimiento intuitivo acerca de la estructura de su idioma materno. Si se observa a un niño de cinco años, se verá que construye oraciones que no ha oído decir a nadie, pero corresponden adecuadamente a la estructura usual del español. Ese niño nunca ha tenido una clase de sintaxis; sin embargo, su experiencia con el idioma le permite saber que suele decirse: "la casa es roja" y no "el casa es rojas" o "la roja casa es" (Martínez O., 2000).

Cuando se lee, se emplea este mismo conocimiento. El lector no usa de manera aislada todas las palabras del texto sino que va relacionándolas anticipando sentidos y distinguiendo las que concentran la información (verbos, sustantivos), de aquellas que solo dan información secundaria (adjetivos, artículos, preposiciones) por ejemplo.

Además, leer implica tener algo de conocimiento acerca del tema y estar familiarizado con vocablos usuales para su comprensión y desarrollo. Cuando el lector tiene cierto conocimiento del tema que va a leer, le es más fácil interesarse y adentrarse en el texto y comprenderlo. En otras palabras, la lectura no es un acto mecánico simple, más bien es una tarea que exige interés, participación e inteligencia por parte del lector. Para leer no basta con decir oralmente algo que está grabado con letras de imprenta; se tiene que poner en juego el conocimiento previo del tema, las ideas y experiencias respecto del mismo, al lenguaje y también al acto de leer, de otra manera no se logrará comprender el texto, y menos, dominar el tema.

2.9 METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COHERENTES CON EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO

Cuando se enseña el Idioma Español desde el modelo educativo por competencias y enfoque comunicativo, es necesario hacer los ajustes pertinentes en el plan de estudios para adecuar las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que contribuyan con el desarrollo de las competencias comunicativas.

El reto es doble: el idioma es la huella cultural indeleble de la identidad de los individuos y de las sociedades. Por ello, la pedagogía del idioma debe apuntar al aprendizaje de las formas adecuadas al mismo tiempo que a la creación de experiencias que permitan el reforzamiento de la identidad de los individuos mediante la experiencia de comunicarse.

Hasta hoy, han existido distintos métodos o formas de enseñar-aprender el idioma que en el devenir histórico han jugado un papel importante. Los métodos tradicionales, que partían de la forma estructural de los sonidos, las letras, las sílabas, las palabras generadoras, las frases y las oraciones, estudiando la forma del idioma, es decir, su estructura son los que han predominado hasta hace algunos años, no obstante, no han desaparecido.

Específicamente, con el enfoque comunicativo que llega al ámbito educativo en la década de los 90, en Francia, surge un método de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita de progresión y que se

adapta a las necesidades de los estudiantes, propuesto por Michael Canale y Merrill Swain.

Debido a que surgió por el nivel de umbral de la época, se basa en la tecnología: vídeo, audio, Internet, adaptada a las necesidades de los estudiantes mediante la realización comunicativa y cultural del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, implica el uso de la competencia gramatical (exactitud del enunciado), la competencia sociolingüística (uso de normas sociales del idioma) y la competencia estratégica (uso de elementos verbales y no verbales suficientes para comunicarse). Este método se conoce también con el nombre de enseñanza comunicativa del Idioma, y pretende capacitar al estudiante para una comunicación real. Con este propósito se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad que está fuera del aula.

Otros métodos son los modernos que enfatizan la enseñanza integradora, holística e integral del idioma. Por aparte, también hay métodos ecológicos, métodos autónomos del estudiantado (de Ferriere y Decroly: trabajo en centros de interés; Dewey: documento autentico y la formulación de hipótesis; Montessori: el profesor como guía; Freinet: el aprendizaje grupal, activo y natural; Rogers: problema-solución), entre otros. Cada método emplea determinados procedimientos estratégico según las etapas educativas en el desarrollo histórico socio educativo que le ha tocado vivir a cada docente. En cuanto al idioma y la Literatura, la enseñanza de la lingüística ha pasado por diferentes etapas (Martínez, 2009).

2.10 LOS ROLES DEL ESTUDIANTE Y DOCENTE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA ESPAÑOL DESDE EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO

En el aula, los roles que asumen el estudiante y el docente en la enseñanza comunicativa del idioma se resumen de la siguiente manera (Richards & Rodgers, 1986):

Estudiante:

- Tiene el rol de negociador entre sí mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje. Este papel surge de interactuar con el negociador conjunto dentro del grupo y dentro de los procedimientos y actividades del grupo en el salón de clase. Esto implica que el estudiante no solo recibe u obtiene “ganancias”, sino que debe contribuir para obtenerlas y, por lo tanto, se espera que aprenda de forma interdependiente.

Docente:

- Él desempeña dos papeles fundamentales:
 - a) Facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en el salón de clase, y entre estos participantes y las distintas actividades y textos.
 - b) Actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este segundo rol se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge de él.

Asimismo, estos roles tienen como consecuencia un conjunto de papeles secundarios para el docente:

- Como organizador de las fuentes y él mismo como fuente;
- Como guía de los procedimientos y actividades del aula;
- Como investigador y aprendiz, con mucho para contribuir en términos de conocimiento y habilidades apropiados, de experiencia real y observada sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas;
- Como analista de necesidades, consejero y coordinador de procesos grupales.

2.11 EVALUACIÓN DEL IDIOMA DESDE EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO

Evaluar desde el modelo educativo por competencias y enfoque comunicativo tiene sus complejidades. La tendencia creciente es a establecer criterios e indicadores de evaluación de competencias asociadas a aspectos referidos a la producción y recepción de textos orales y escritos. Este modelo va más allá de evaluar el “uso correcto del idioma” o del conocimiento del idioma como sistema.

Si se trabaja desde un enfoque diferente del tradicional, es coherente aplicar una evaluación diferente que permita percibir información acerca de cuánto han avanzado los estudiantes acerca de sus aprendizajes.

La evaluación en el marco de las competencias y del enfoque comunicativo, depende de lo que el docente se ha propuesto al principio del proceso educativo además de constatar que un estudiante no

solamente ha aprendido cosas, sino que ha aprendido a utilizarlas cuando las necesita o le pueden ser útiles.

Desde la institución formadora, no siempre hay interés en evaluar las competencias concretas del estudiantado sea cual fuere la fuente de donde se han adquirido. Un enfoque reduccionista de la evaluación supone considerar solo los aspectos que se manejan en clase, sin tener en cuenta todos los conocimientos y experiencias de los estudiantes, y no importa la fuente de información adquisición.

Un enfoque comunicativo exige tener en cuenta todos esos aspectos por lo que se hace más compleja la evaluación. Muchas veces, la evaluación no es más que el control de lo académico, del rastro de la enseñanza en el aprendizaje y esto quizá esté bien para evaluar la enseñanza, pero no el aprendizaje. No se trata de comprobar lo que un alumno ha retenido de la enseñanza sino de comprobar sus competencias como usuario del idioma (Belmonte, 2000).

Según la misma autora, en la evaluación reside el único poder pedagógico verdadero del docente. Quizá por eso como docentes se es tan poco dado a hacer de la evaluación un elemento transparente cuando así debe ser.

Lamentablemente, en todas las disciplinas existe el hábito de evaluar solo lo que ha sido enseñado y no lo que se debe saber. Con demasiada frecuencia, se ha adoptado de lo comunicativo las actividades, las formas, pero no siempre la evaluación. Este aspecto es lo que hace incoherente todo el proceso y hasta lo hace disfuncional.

Cuando se evalúa, se presentan dificultades que se pueden resumir en dos grandes grupos (Belmonte, 2000):

- a) Cuando se dice que se persiguen objetivos comunicativos aunque en realidad no es así. En este marco, el docente afirma que lo que importa en un idioma es entenderse, defenderse, etc. Puede pregonar lo importante que son los aspectos comunicativos, pero si luego se dedica a corregir obsesivamente y únicamente las faltas de ortografía, morfología o de sintaxis, los estudiantes terminan diciendo: “el profesor X dice que le importa mucho que nos sepamos comunicar, pero lo que en verdad le importa es que lo hagamos correctamente, que no cometamos faltas”. Por supuesto que esto no significa que no haya que corregir los errores morfosintácticos, sino que también hay que ayudar al alumno, con correcciones o indicaciones para mejorar su capacidad comunicativa, proponiéndole fórmulas nuevas, indicando que esa forma no es adecuada a la situación, etc. Es lamentable que, muchas veces, el docente anteponga los resultados de una evaluación oral ante una evaluación escrita pues las dos son formas de comunicación de diferente complejidad pero con una misma intencionalidad: comunicarse.
- b) Cuando los docentes no saben cómo evaluar otra cosa que no sean objetivos lingüísticos. Esto sucede porque, lamentablemente, el docente actúa por rutina y falta de planteamientos, pues en la situación educativa la evaluación tiene un lugar peculiar. Es un elemento de control del alumno, de poder, como ya se dijo, pero no de información sobre el proceso que se está desarrollando como debiera ser.

Una analogía que puede hacerse para comprender este tema es la siguiente: la enseñanza del idioma es como nadar o conducir: por más que se explique cómo se mueven los brazos, las piernas y por qué fenómeno físico se flota, si no se sumerge en el agua y se intenta aunar todos esos elementos, no se aprenderá a nadar. Con la enseñanza del idioma pasa lo mismo: no basta con saber morfología, por un lado,

sintaxis, léxico, pronunciación, ortografía, sino que hay que considerarlo todo en función de objetivos y competencias comunicativas.

2.11.1 Tipo de pruebas

Si ya se sabe qué se quiere evaluar y cómo se va a saber si están logrados los objetivos, se procede a buscar las formas y situaciones a través de las cuales se va a realizar dicha evaluación.

No obstante, ¿cómo se pueden evaluar las competencias comunicativas? El enfoque comunicativo se define como un enfoque integrador que favorece la enseñanza-aprendizaje del idioma en el contexto. No se trata de separar el idioma y enseñar las cuatro habilidades lingüísticas de manera aislada como si fueran entidades distintas.

Como evaluación desde el tipo de enfoque en referencia, se recomienda que las pruebas sean una especie de simulaciones de situaciones auténticas, en donde lo que importe no sea reproducir exactamente una situación sino las operaciones mentales que deberían tener lugar.

Lo importante es que, como docentes se esté consciente que no se trata de evaluar los distintos componentes por separado, sino cómo se han integrado todos en una situación que aunque sea artificial, simula una auténtica.

Otro tipo de prueba puede ser la argumentativa. Al insistir en la necesidad de este tipo de tareas centradas en la interpretación de los usos reales y contextualizados del idioma, no se está excluyendo en ningún caso la enseñanza de la gramática enfocada a la producción como se ha hecho hasta el momento. El estudiante debe poder comprobar el efecto de sus enunciados y reajustar las hipótesis que ha hecho sobre el

funcionamiento de las estructuras en tareas que impliquen su producción. Un ejemplo sería plantear una competición sobre el argumento de alguna película: en pequeños grupos, pedir que los alumnos elaboren preguntas en las que aparezca una perífrasis distinta en cada caso, sin mirar el texto. Se consiguen puntos si las preguntas incluyen perífrasis no utilizadas previamente y si se responde correctamente a las preguntas de otros grupos. Con una evaluación en esta línea, se dedica un espacio para que el estudiante automatice las expresiones recién estudiadas.

Es importante aclarar que lo que se entiende como ejercicios en clase de Idioma Español, sean de la naturaleza que sean, sí puede ser la práctica de ese elemento por separado aunque se debe tener claro que no sirve como prueba de evaluación porque estos pretenden indagar sobre si el aspecto ejercitado se integró en el conjunto de las competencias necesarias para dominar el idioma. Si los ejercicios se toman como la evaluación, se estaría convirtiendo el medio en un fin lo que sería un grave error, principalmente, cuando se sabe que no es el que más sabe el que mejor hace determinados ejercicios.

Existe un conflicto para quien prepara pruebas de evaluación de la competencia comunicativa entre la objetividad de la interpretación de los resultados y la fiabilidad (cuantas veces se repita la prueba daría los mismos resultados) y la validez (la prueba mide exactamente lo que quiere medir). Y este conflicto se acrecienta cuando se trata de controlar la capacidad de expresión tanto oral como escrita, pues para la objetividad las pruebas exigirían una direccionalidad inequívoca para ir hacia las respuestas que se piden. Sin embargo, cuando el objetivo es la competencia comunicativa interactiva, las pruebas deben dar lugar al mayor número posible de respuestas individuales creativas. Así se acrecienta el margen de interpretación en la calificación de los resultados orales y escritos (Bolton, 1987).

Como una conclusión a partir de la cita anterior, puede decirse que las pruebas objetivas desde el enfoque comunicativo en la enseñanza del Idioma Español, heredadas de los estructuralistas, aportan indicaciones interesantes pero se limitan a la comprensión y son impotentes para todo lo que tenga que ver con la expresión.

Cuando hay que evaluar, deben considerarse dos aspectos (Bolton, 1987):

- a) La elección de la prueba. En cuanto a la elección de la prueba hay que señalar que hay que entender el concepto en el sentido más amplio de la palabra. No hay que confundir prueba con examen en día determinado. Una prueba puede ser hecha como examen o puede ser una actividad que se evalúe en cualquier momento del proceso. Según lo que se quiera evaluar, se propone una prueba u otra.

- b) La elaboración de la prueba. Aquí entran en juego los criterios con los que está elaborada la prueba. Es decir qué se quiere saber con esa prueba. En este enfoque, no a todos gusta la palabra “medir” porque tiene connotaciones que no siempre tienen las pruebas que se pueden plantear (objetividad y calificación numérica) y cómo se va a interpretar.

Como docentes no hay que olvidar que las pruebas se preparan para evaluar lo que se quiere. Para este caso la palabra “intentar” está empleada conscientemente pues no siempre las intenciones se corresponden con los resultados. Es el continuo análisis crítico de la forma de evaluar lo que lo hará ir mejorándola. Para ello hay que establecer criterios de corrección.

Todos estos aspectos deben ser previos al momento de evaluar de manera oral y/o escrita. Cuesta, es cargado y cansado sin embargo, hay

que evaluar la producción de los estudiantes para motivarlos más que corregirlos gramaticalmente.

2.11.2 *Estándares de evaluación*

Con base en el enfoque comunicativo, a continuación se presentan algunos estándares de evaluación (Pérez, Didáctica de la lengua en Puerto Rico, 2005):

Componente	Estándares
1. Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la participación espontánea en actividades de interacción y comunicación. • Se considera al estudiante como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. • Se considera un negociador en el proceso. • Se propicia la participación activa en la selección de contenido. • Se propicia que la interacción ocurra primero entre los estudiantes y luego con el maestro • Puede sugerir actividades y el uso de materiales.
2. Maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera como un facilitador de la comunicación y la enseñanza. • Se espera que actúe como organizador de recursos, guía de procedimientos y actividades. • Debe ser un analista de necesidades. • Es supervisor; no dueño del proceso. • No tiene el control absoluto del proceso.
3. Materiales educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Se consideran el medio para influenciar la calidad de la interacción. • Deben promover el uso comunicativo del lenguaje. • No se limitan al uso de textos. • Se pueden integrar recursos audiovisuales. • Se integran materiales diseñados por los estudiantes y los maestros. • Se utilizan recursos de la comunidad, programas radiales, anuncios.
4. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Su definición requiere de un proceso diagnóstico. • No pueden anticiparse en el proceso. • Deben estar basados en las necesidades comunicativas de los estudiantes. • Deben reflejar áreas específicas de la competencia comunicativa que se atenderá. • Su alcance es a corto, mediano y largo plazo. • Están dirigidos al uso práctico del lenguaje más que al estudio de la gramática.

Componente	Estándares
5. Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Deben estar dirigidas al uso del lenguaje y a la negociación de información. • Se deben integrar actividades que requieran compartir información. • Deben estar dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa. • Requieren de un arreglo de salón diferente que propicie la interacción. • Pueden ser sugeridas por los estudiantes.
6. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigido a evaluar dominio de las competencias comunicativas. • Descansa más en el proceso que el producto. • El estudiante forma parte del proceso de evaluación. • La corrección de errores apenas ocurre. • Requiere técnicas evaluativas diferentes pues se evalúan competencias. • Debe ser holística. • Énfasis hacia el uso adecuado del lenguaje más que a la corrección gramatical.

Fuente: Pérez, M. Didáctica de la lengua en Puerto Rico, 2005.

En síntesis, la evaluación, como un componente necesario en cualquier modelo o enfoque, además de ser esencial, tiene que ser diferente porque el propósito desde este enfoque es determinar cuánto el estudiante domina sus destrezas comunicativas. En la evaluación comunicativa la corrección de errores apenas ocurre y se evalúan competencias y no destrezas. El estudiante es dirigido a formar parte en el proceso y la competencia del estudiante, en cuanto a la corrección, se considera en términos relativos y no absolutos.

2.12 PERFIL DEL DOCENTE Y DEL FUTURO PEM DESDE EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO

Con base en la teoría desarrollada en este apartado, se definen algunas características del perfil del docente capaz de desarrollar el modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo en la enseñanza del Idioma Español. Las mismas se presentan a continuación:

- Ayuda a los alumnos a aprender a usar el contexto y a aplicar las estrategias y las técnicas necesarias para alcanzar el desarrollo de las competencias comunicativas.
- Acompaña al estudiante en el proceso de aprendizaje del idioma en lugar de dirigir el proceso.
- Motivar a que el estudiante se haga independiente de él y consiga sus propios logros.
- Atiende a los grupos de estudiantes que lo necesiten.
- Procura que los estudiantes dispongan de una variedad de estrategias para la enseñanza-aprendizaje en casa o en la clase.
- Comprometido no solo por el producto de la enseñanza, es decir, la comprensión del idioma por el estudiante, sino también por su proceso de aprendizaje y cómo puede contribuir a que éste proceso se realice de la mejor manera posible.
- Incita a los estudiantes a correr riesgos y a corregir ellos mismos los errores que cometan

Aumenta en los estudiantes la confianza en sí mismos y consigue que no les asusten las palabras desconocidas y que busquen activamente las indicaciones contextuales que necesiten.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, por cada una de las variables estudiadas se presentan de manera integrada, los resultados obtenidos por medio de las técnicas aplicadas: observación en el aula y documental, encuesta aplicada a estudiantes y entrevista realizada a docentes, mismas que se aplicaron utilizando los instrumentos: escala Likert, cuestionarios y rúbrica. Para facilitar la lectura, análisis y comprensión de la información, se utilizan gráficas de barras simples, tablas descriptivas y tablas de frecuencias complejas.

3.1 DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL DOCENTE

A continuación, los resultados obtenidos durante tres (03) observaciones del desempeño didáctico en el aula, de los docentes que desarrollan cursos pertinentes al Idioma Español, en las diferentes carreras de profesorado:

Tabla No. 1
Frecuencia en el aula, de algunas acciones metodológicas coherentes con el modelo curricular por competencias

	Metodología	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	El docente juega papel de guía y facilitador del aprendizaje.	0	2	4	2
2	El docente desarrolla una clase participativa con trabajo colectivo.	0	0	4	4
3	El docente explora conocimientos previos	0	3	3	2
4	El docente socializa conocimientos nuevos de manera interactiva.	4	0	2	2
5	El docente promueve la ejercitación en los estudiantes acerca de lo aprendido en el aula.	0	0	3	5

Metodología		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
6	El docente promueve la aplicación de lo aprendido en situaciones comunes o cotidianas.	3	3	0	2
7	El docente promueve el aprendizaje por medio de proyectos.	4	1	2	1
8	El docente promueve el aprendizaje por medio de la delegación de tareas.	2	0	3	3
9	Desarrolla diferentes métodos para lograr la competencia lectora y de escritura en sus estudiantes.	0	6	0	2

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados contenidos en la tabla No. 1, se reconoce que la mayoría de docentes observados ya no juega un papel protagónico en el aula aunque se les sigue viendo la mayor parte del tiempo al frente de sus estudiantes.

Respecto de aplicar una metodología activa-participativa, se aclara que promueven la participación únicamente a través de preguntas dirigidas o lluvia de ideas.

Acerca de la metodología para el aprendizaje significativo (conocimientos previos, conocimientos nuevos, ejercitación y aplicación), se observó que, los docentes realizan acciones en ese sentido, sin embargo, no todos lo hacen de manera dinámica y creativa, sino que se conserva la aplicación de preguntas directas y lluvia de ideas para explorar los conocimientos previos; la clase teórico-magistral para la transmisión de los conocimientos nuevos, la ejercitación de lo aprendido con ejercicios y tareas por escrito como estudios dirigidos y ensayos; y no se promueve la reflexión acerca del vínculo, relación y aplicación de lo aprendido con aspectos de la vida cotidiana. Asimismo, se observó que los docentes no promueven el aprendizaje por medio de proyectos aunque sí delega tareas para ello. Además, la mayoría pocas veces realizan actividades en el aula que buscan el desarrollo de las competencias lectoras.

Tabla No. 2
Número de docentes y la frecuencia con que aplican algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula

Estrategias de enseñanza-aprendizaje		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	El docente hace preguntas que evalúan la memoria de sus estudiantes.	0	0	3	5
2	Solo el docente destaca información importante acerca del tema del día.	0	3	0	5
3	El docente desarrolla el tema utilizando palabras clave.	4	2	1	1
4	El docente utiliza rimas o abreviaturas para que el estudiante aprenda.	5	1	2	0
5	El docente invita a que sus estudiantes parafraseen.	0	2	2	4
6	El docente utiliza analogías y contrastes durante su clase.	3	2	2	1
7	El docente promueve a que los estudiantes infieran algún contenido.	2	2	2	2
8	El docente pide que los estudiantes construyan textos.	0	2	4	2
9	El docente solicita que el estudiante elabore resúmenes.	2	2	4	0
11	El docente desarrolla su clase con base en pistas.	4	1	2	1
12	El docente pide a sus estudiantes que hagan lecturas críticas.	2	2	0	4
13	El docente utiliza el estudio de casos en el aula.	5	0	3	0

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla, la mayoría de los docentes siguen evaluando la memoria de los estudiantes, y solo ellos destacan información importante acerca de los temas que imparte. La mayoría también, no utiliza palabras claves, ni rimas o abreviaturas, ni analogías o contrastes, ni pistas ni estudios de caso para que los estudiantes aprendan, sin embargo, aunque no sea siempre, sí aplican la paráfrasis y la inferencia, e invitan a la construcción de textos, a la elaboración de resúmenes y a la lectura crítica.

Tabla No. 3
Número de docentes y la frecuencia con que aplican algunas herramientas para la evaluación en el aula

Herramientas para la evaluación		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	El docente evalúa al inicio, durante y al final del período.	0	2	2	4
2	El docente utiliza preguntas directas para evaluar en cualquier momento.	0	0	3	5
3	El docente invita al registro de aprendizajes en diarios, portafolios, bitácoras, u otras herramientas.	4	0	2	2
4	El docente utiliza listas de cotejo, escalas de rango o rúbricas para el registro de la evaluación de sus estudiantes.	4	0	2	2
5	El docente delega ejercicios o tareas utilizando mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos.	3	0	3	2

Fuente: elaboración propia.

Los resultados contenidos en la tabla No. 3, refieren que los docentes sí mantienen alguna forma de evaluación al inicio, durante y al final del desarrollo de su clase. Como parte de lo que utiliza siempre para evaluar están las preguntas directas, y en menor frecuencia delega ejercicios o tareas utilizando mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos.

Asimismo, la mayoría de docentes no invita a sus estudiantes a registrar los aprendizajes en diarios, portafolios, bitácoras u otras herramientas consideradas para una evaluación formativa, y tampoco hace uso de listas de cotejo, escalas de rango o rúbricas como herramientas de evaluación sumativa.

Por aparte, los docentes también emitieron su opinión acerca de su desempeño en el aula. A continuación, los resultados:

Tabla No. 4
Metodología y acciones que desarrollan los docentes de EFPEM que enseñan Idioma Español en las carreras de profesorado

	Pregunta realizada	Respuestas obtenidas
1	¿Qué metodología utiliza para la enseñanza del Idioma Español en futuros profesores?	<ul style="list-style-type: none"> - Participativa-activa (enfoque por competencias). - Participativa, interacción entre estudiantes y docentes. - Deductiva, inductiva. - Inductiva-deductiva, método socializado. - Inductiva, deductiva, socializado, técnica constructivista. - Constructivista, magistral. - Participativa con base en el aprendizaje significativo: introducción motivante, construcción individual, trabajo en grupo. - Teórico-práctica: definición del tema, explicación, ejemplificación y ejercicios como medio de evaluación.
2	¿Qué hace para desarrollar la competencia lectora y escrita en sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el conocimiento a partir de lecturas. - Análisis a través de ejercicios y lecturas en clase y sus respectivas tareas. - Actividades de lectura individual y grupal; análisis y escritura de textos. - Lectura de obras literarias clásicas y ejercicios de escritura (reseñas, ensayos informes, juegos gramaticales). - Proveer de las herramientas didácticas necesarias para lograr buen rendimiento. - Reconocer los conocimientos previos; aplicar estrategias y técnicas de lectura; escritura en la elaboración de ensayos. - Lectura crítica y denotativa

Fuente: elaboración propia.

La tabla No.4 revela los resultados obtenidos en entrevista a los docentes sujetos de este estudio, acerca de la metodología y las acciones que desarrollan los docentes en el aula. En general, según las respuestas, la metodología más utilizada por los docentes que enseñan Idioma Español en la EFPEM es la deductiva e inductiva, aunque en una cantidad igual, otros profesores adujeron que utilizan una metodología participativa. Asimismo, la mayoría de los docentes reconocen que se inclinan por desarrollar las competencias lectoras y escritas en sus estudiantes, por medio de lecturas de diferente tipo (literaria, crítica, denotativa, individual, colectiva), y de ejercicios de análisis y escritura de textos, de preferencia ensayos. De todas las respuestas, solo una denota la provisión de estrategias para que los estudiantes desarrollen dichas competencias.

Tabla No. 5
Estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplican los docentes que enseñan Idioma Español en las carreras de profesorado

	Pregunta realizada	Respuestas obtenidas
1	¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza más en clase?	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de casos, problematización, Discusión y puesta en común. - Organizadores gráficos, mapas conceptuales, laboratorios, talleres. - Diálogo interpersonal; Lectura aplicando el contenido a ella. - Trabajo cooperativo. - Lluvia de ideas. - Ejercicios en clase y virtuales; lecto-escritura; ejercicios de gramática y análisis literario; implementación de blogs como cuaderno de tareas. - Trabajo extra-aula.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla No. 5, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son variadas, no obstante, se observa que algunos docentes aplican laboratorios, lectura, análisis literario, ejercicios de gramática, lluvia de ideas, mientras que la mayoría parece aplicar estrategias que implican la organización gráfica, la reflexión, el análisis y la participación colectiva. Un elemento diferente que se observa es la mención del uso de tecnología por parte un docente.

Tabla No. 6

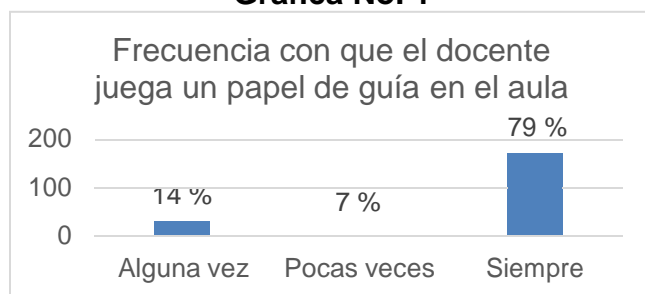
Tipo de evaluación y herramientas que aplican los docentes que enseñan Idioma Español en las carreras de profesorado

	Pregunta realizada	Respuestas obtenidas
1	¿Qué tipo de evaluación utiliza en el aula?	<ul style="list-style-type: none"> - Cualitativa y cuantitativa; autoevaluación y coevaluación. - Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. - Interrogativa; objetiva. - Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. - Pruebas objetivas. - Heteroevaluación y autoevaluación. - Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. - Tradicional; formativa.
2	¿Qué instrumentos utiliza más para evaluar a sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas escritas, monografías y ensayos. - Hojas de trabajo, laboratorios, lista de cotejo, mapas conceptuales, rúbrica. - Ejercicios escritos y virtuales. - Pruebas objetivas, listas de cotejo y rúbrica. - Escalas de rango y rúbrica. - Tablas de cotejo y rúbrica. - Pruebas objetivas, desarrollo de temas, comprobaciones de lectura, organizadores gráficos, lista de cotejo, rúbrica y escala de rango. - Rúbrica, tabla de cotejo y pruebas objetivas.

Fuente: elaboración propia.

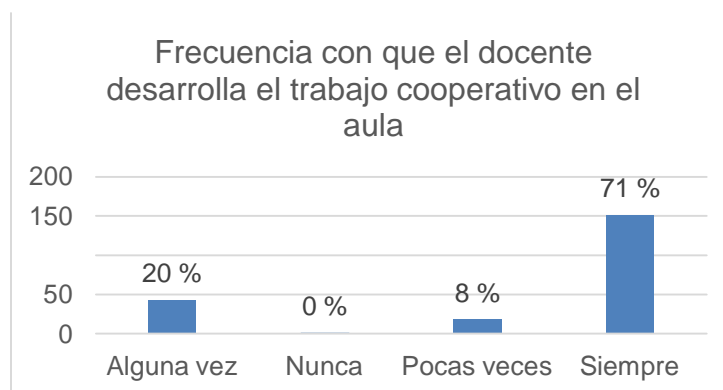
Para la pregunta uno contenida en esta tabla, la mayoría de docentes menciona que utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en el aula. Pocos docentes mencionaron que aplican una evaluación cualitativa, cuantitativa, interrogativa, tradicional, pruebas objetivas. De acuerdo con las respuestas para la pregunta dos, los instrumentos que más se utilizan en el aula para evaluar a los estudiantes son las pruebas objetivas. Varios coincidieron en el uso de listas o tablas de cotejo, rúbricas, escalas de rango. Algunos reconocen que utilizan ejercicios escritos y virtuales, monografías y ensayos, comprobaciones de lectura y organizadores gráficos.

Asimismo, los estudiantes también opinaron lo siguiente, respecto de varias de las características del desempeño docente en función de la aplicación, no solo del enfoque de enseñanza de la materia, sino también del modelo curricular por competencias:

Gráfica No. 1

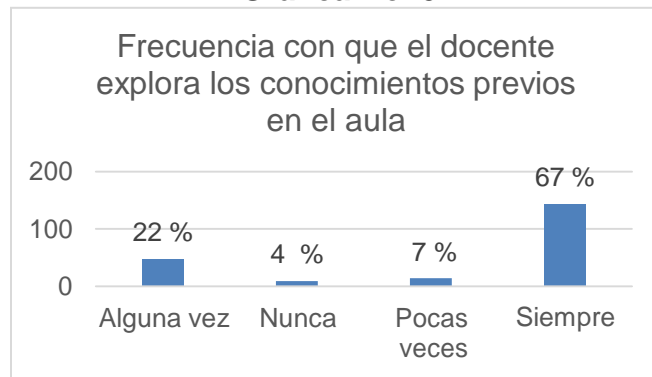
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información obtenida, el 79 % de los estudiantes opina que el docente siempre juega un papel de guía en el aula. Los otros porcentajes (21 %) se suman a la percepción de que el docente está jugando un papel diferente del que venía asumiendo tradicionalmente.

Gráfica No. 2

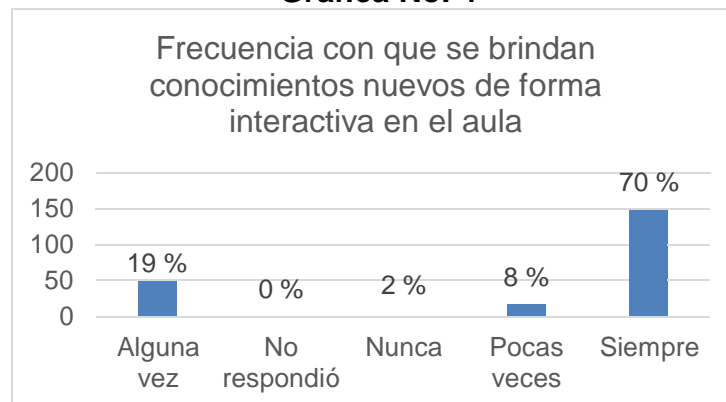
Fuente: elaboración propia.

La gráfica No. 2, muestra que el 71 % de los estudiantes opina que el docente desarrolla un trabajo cooperativo en el aula. El 28 % restante opinó que alguna vez o pocas veces se desarrolla ese tipo de trabajo por parte del docente, lo que, sumado al primer porcentaje permite percibir en general, que las clases se desarrollan de manera activa con este tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Gráfica No. 3

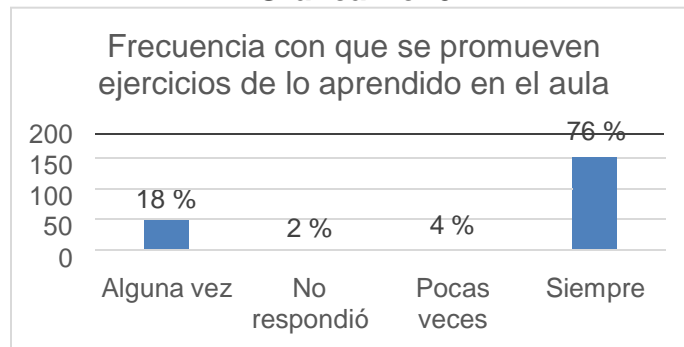
Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes (67 %), según esta gráfica, reconoce que el docente explora lo que saben del tema previamente a desarrollarlo. Sin embargo, el porcentaje de quienes opinan que alguna vez (22 %) o pocas veces (7 %) el docente cumple con este paso metodológico es considerable. Asimismo, es interesante observar que un 4 % de los estudiantes opinó que el docente nunca parte de la experiencia para desarrollar sus clases.

Gráfica No. 4

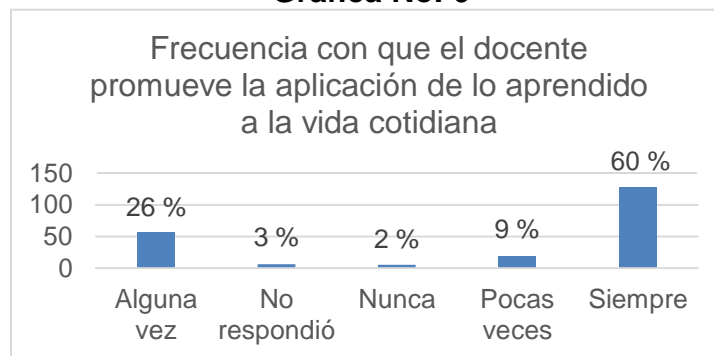
Fuente: elaboración propia.

Respecto de que, si en el aula, el docente brinda los conocimientos nuevos de manera interactiva, el 70 % de los estudiantes opinó que lo hace así siempre. Quienes opinaron que alguna vez (19 %) y pocas veces (8 %) suman el 27 %; 2 % opinó que no se realiza de esa manera.

Gráfica No. 5

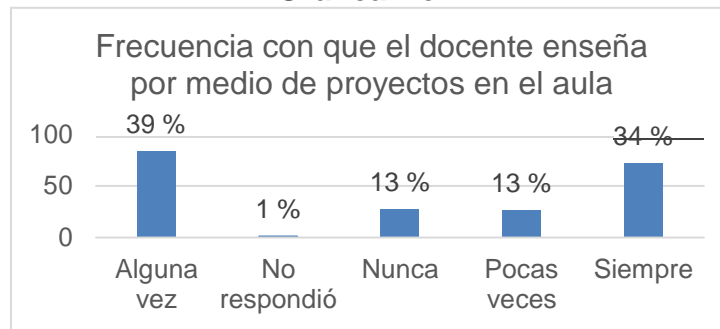
Fuente: elaboración propia.

De los estudiantes cuestionados, el 76 % opinó que el docente promueve en el aula ejercicios acerca de lo aprendido. 18 % cree que solo lo hace alguna vez; 4 % opina que pocas veces lo haces, y 2 % se abstuvo de brindar una opinión.

Gráfica No. 6

Fuentes: elaboración propia.

Según se observa en la gráfica No. 6, solo 60 % de los estudiantes cuestionados cree que el docente siempre promueve la aplicación de lo aprendido en situaciones comunes o cotidianas. El 26 % opinó que solo alguna vez promueve lo dicho y el 9 % cree que solo lo hace pocas veces. Por aparte, 2 % afirmó que el docente nunca promueve la aplicación de lo aprendido a la vida cotidiana, mientras que 3 % no respondió la pregunta.

Gráfica No. 7

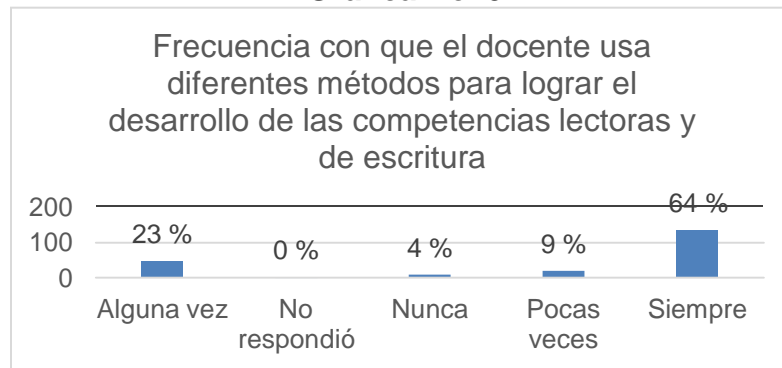
Fuente: elaboración propia.

Según la gráfica No. 7, 39 % de los estudiantes cuestionados opinan que alguna vez el docente enseña por medio de proyectos; 34 % afirmó que el docente siempre enseña utilizando proyectos, aunque 13 % opinó que pocas veces lo hace así, y un porcentaje igual dijo que el docente nunca enseña por proyectos. El 1 % simplemente no respondió.

Gráfica No. 8

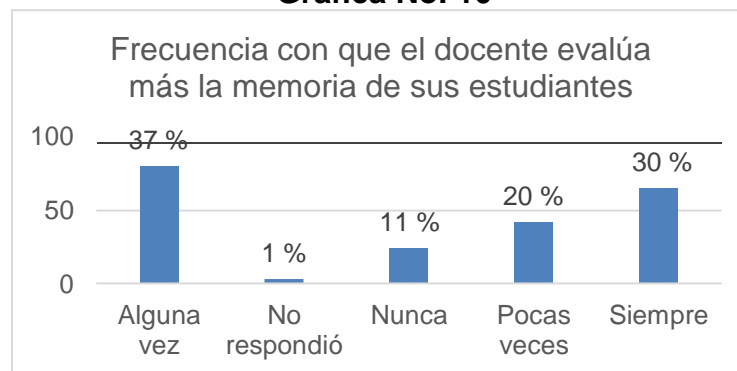
Fuente: elaboración propia.

Del 100 % de los estudiantes cuestionados, el 57 % respondió que el docente siempre enseña por medio de tareas innovadoras. El 34 % opinó que alguna vez (21 %) y pocas veces (13 %) lo hace de esa manera, mientras que 7 % adujo que el docente nunca enseña utilizando tareas innovadoras. 2 % se abstuvo de brindar una respuesta.

Gráfica No. 9

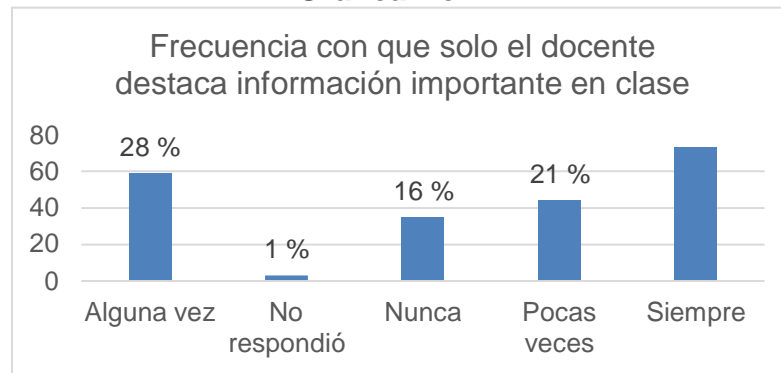
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados que presenta la gráfica No. 9, 64 % de los estudiantes aducen que el docente siempre usa diferentes métodos para lograr las competencias lectoras y de escritura. Opinan lo mismo solo que con una frecuencia de alguna vez (23 %) y pocas veces (9 %) un total de 32 % de los estudiantes. Por el contrario, 4 % opinó que el docente nunca desarrolla dichas competencias usando ningún método.

Gráfica No. 10

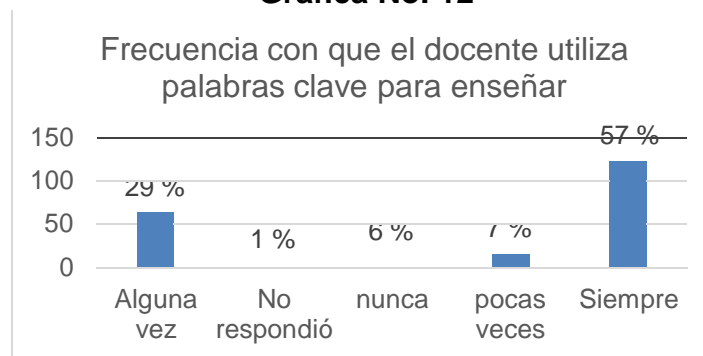
Fuente: elaboración propia.

Esta gráfica refleja que el 37% de los estudiantes cuestionados opinan que el docente alguna vez evalúa la memoria de sus estudiantes. A esto se suma el 30 % que asegura que lo hace siempre y 20 % que lo hace pocas veces. Por otra parte, 11 % adujo que el docente nunca evalúa la memoria, y 1 % no respondió.

Gráfica No. 11

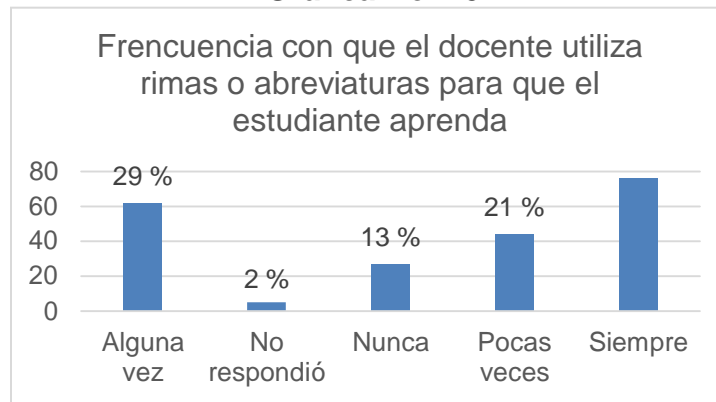
Fuente: elaboración propia.

Con base en la gráfica, se observa que el 34 % de los estudiantes opinaron que el docente siempre es quien destaca la información importante en clase. En ese mismo sentido, el 28 % alguna vez cree que lo hace, y el 21% cree que lo hace pocas veces. Quienes opinaron que el docente nunca es el único en destacar información importante en clase conforman el 16%. No respondió la pregunta el 1 % de los estudiantes cuestionados.

Gráfica No. 12

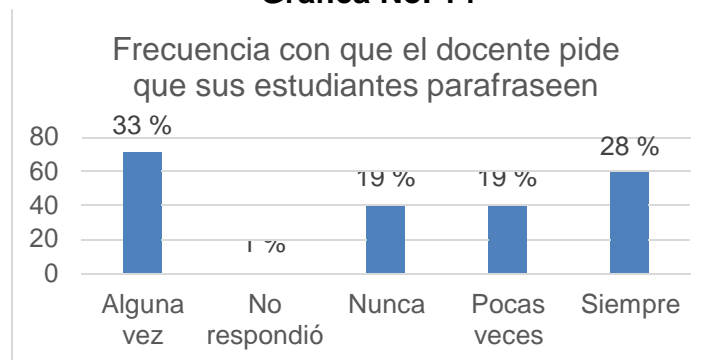
Fuente: elaboración propia.

La gráfica anterior muestra que el 57 % de los estudiantes opinaron que el docente siempre utiliza palabras clave para enseñar en el aula, 29 % opinó que alguna vez es así, y 7 % dijo que solo ocurre pocas veces, a diferencia del 6 % que adujo que el docente nunca utiliza palabras clave para enseñar. 1% de los cuestionados no respondió.

Gráfica No. 13

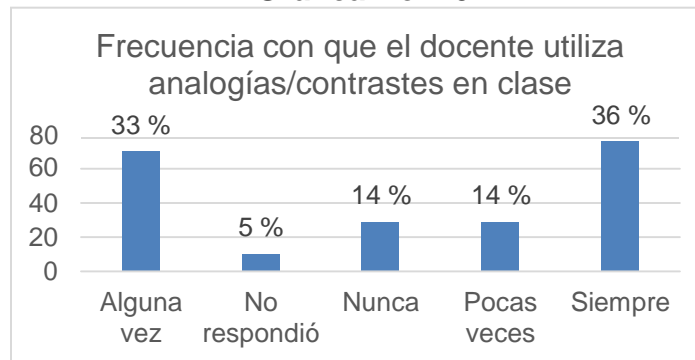
Fuente: elaboración propia.

Según la gráfica, 35 % de los estudiantes opinó que el docente siempre utiliza rimas o abreviaturas para lograr el aprendizaje en el aula, 29 % dijo que lo hace solo alguna vez, 21 % afirmó que solo lo hace pocas veces. Contrario a estas opiniones, 13 % aseguró que el aprendizaje en el aula nunca es así por parte del docente; 2 % prefirió no emitir opinión.

Gráfica No. 14

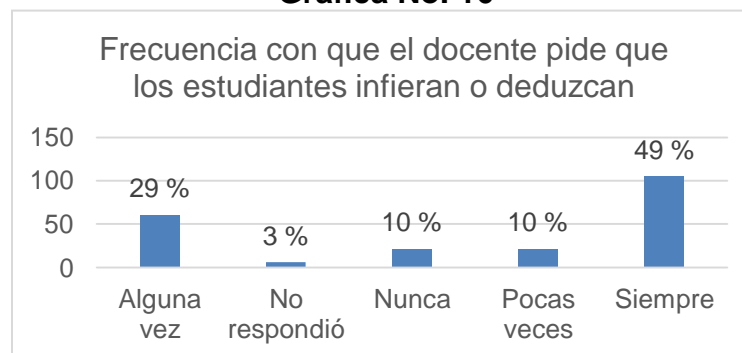
Fuente: elaboración propia.

Respecto del parafraseo y la frecuencia con que el docente pide a sus estudiantes que practiquen dicha habilidad, el 33 % de los cuestionados aseguró que solo alguna vez lo ha solicitado, 28 % dijo que el docente siempre pide que lo hagan, y 19% opinó que pocas veces lo ha hecho. Un porcentaje igual al último se inclinó por responder “nunca”, y el 1 % se abstuvo de dar una respuesta.

Gráfica No. 15

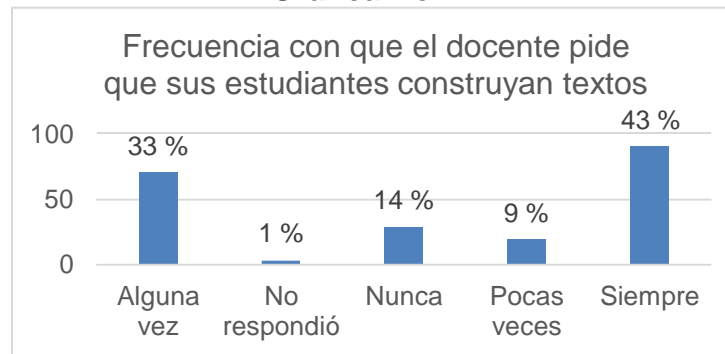
Fuente: elaboración propia.

A los estudiantes se les cuestionó acerca de la frecuencia con que el docente utiliza analogías/contrastes como estrategia de aprendizaje enseñanza en el aula. Como respuestas se obtuvo que 36 % opinó que siempre hace uso de dichas estrategia; entre quienes opinaron que lo ha hecho alguna vez (22 %) y pocas veces (14 %) suman el 36 % también. 14% opinó que el docente nunca utiliza analogías/contrastes en clase; 5 % no opinó.

Gráfica No. 16

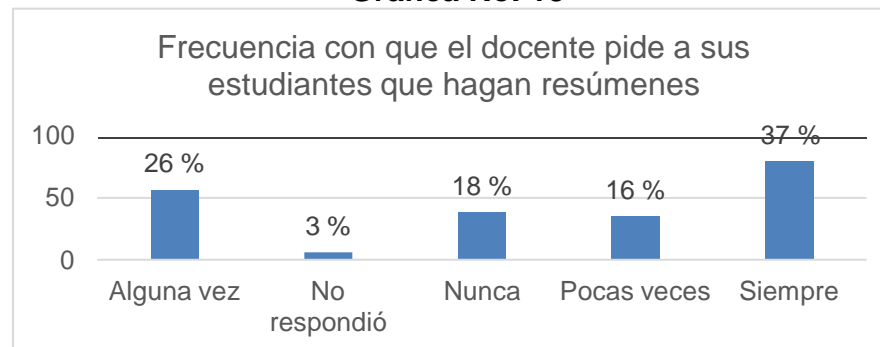
Fuente: elaboración propia.

Los datos de la gráfica No. 16, revela que los estudiantes han observado que el docente siempre (49 %), alguna vez (29 %) y pocas veces (10 %) pide en el aula que se hagan inferencias o deducciones. Como una opinión adversa, el 10 % aseguró que nunca se utilizan dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula, y 3 % no respondió a la pregunta del cuestionario.

Gráfica No. 17

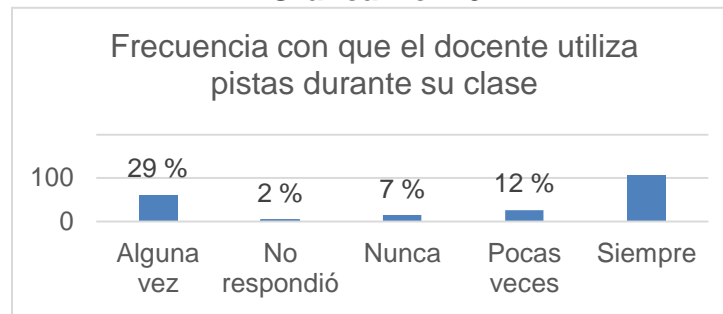
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la promoción por parte del docente para la construcción de textos por los estudiantes, 43 % de éstos opinaron que el docente siempre los motiva a ello, mientras que 33 % dijo que solo alguna vez, y 9 % opinó que pocas veces. Un 14 % adujo que el docente nunca les pide construir textos, y el 1 % restante no emitió alguna opinión.

Gráfica No. 18

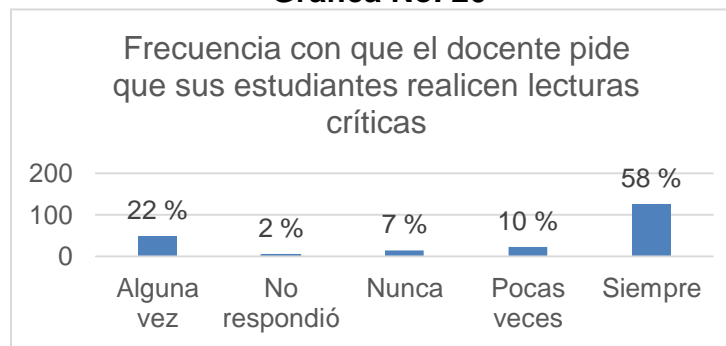
Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la gráfica No. 18, del 100 % de los estudiantes cuestionados, 37 % adujo que el docente siempre les pide que hagan resúmenes, 26 % dijo que alguna vez lo pide, y 16 % afirmó que pocas veces pide que lo hagan. En contraste con estos porcentajes, 18 % afirmó que el docente nunca pide lo referido, y 3 % no respondió esta pregunta del cuestionario.

Gráfica No. 19

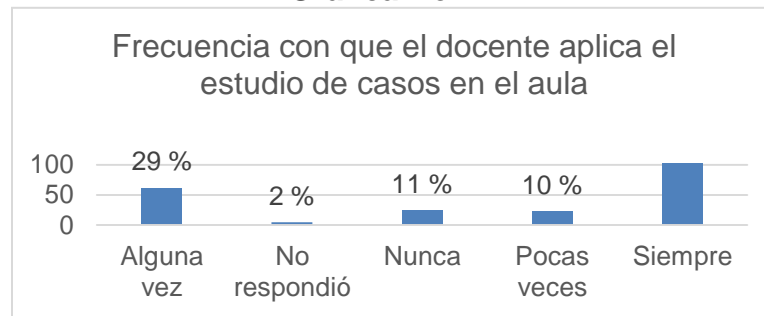
Fuente: elaboración propia.

Según las respuestas vertidas en el cuestionario, la mitad de los estudiantes sujetos de este estudio opinaron que el docente siempre utiliza pistas durante su clase; quienes adujeron que las utiliza alguna vez fue el 29 %, y quienes afirmaron que pocas veces las utiliza conforman el 12 %. Por aparte, 7 % dijo que en el aula nunca se utilizan pistas durante las clases del área de lenguaje; el 2 % restante no opinó al respecto.

Gráfica No. 20

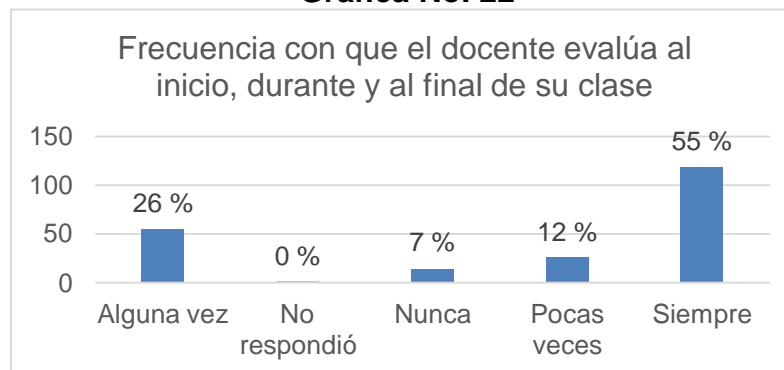
Fuente: elaboración propia.

La gráfica No. 20 revela que el un porcentaje alto (58 %) de los estudiantes cuestionados afirmó que el docente siempre les pide realizar lecturas críticas; quienes opinaron que alguna vez es así conforman el 22 % mientras que el 10 % adujo que pocas veces el docente le pide hacer ese tipo de lectura. A diferencia de estas opiniones, 7 % de los cuestionados respondió que el docente nunca hace tal petición, y 2 % se reservó la respuesta.

Gráfica No. 21

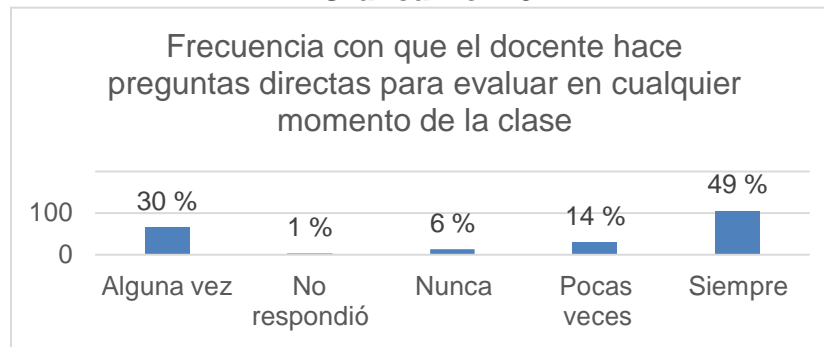
Fuente: elaboración propia.

Según esta gráfica, 48 % de los estudiantes sujetos del presente estudio opinaron que el docente siempre aplica el estudio de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje; 29 % afirmó que esto sucede solo alguna vez, y 10 % dijo que solo ha ocurrido pocas veces. Quienes opinaron que nunca el docente aplica dicha estrategia fue el 11 %, y, al mismo tiempo, 2 % no emitió una opinión al respecto.

Gráfica No. 22

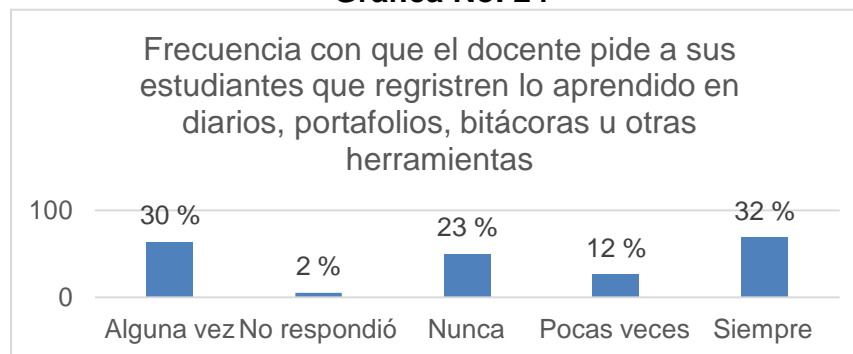
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la gráfica No. 22, más de la mitad (55 %) de los estudiantes cuestionados opina que el docente siempre evalúa al inicio, durante y al final de su clase. Quienes opinaron que el docente realiza dicha práctica alguna vez (26 %), pocas veces (12 %), y nunca (7 %) conforman el 45 % restante.

Gráfica No. 23

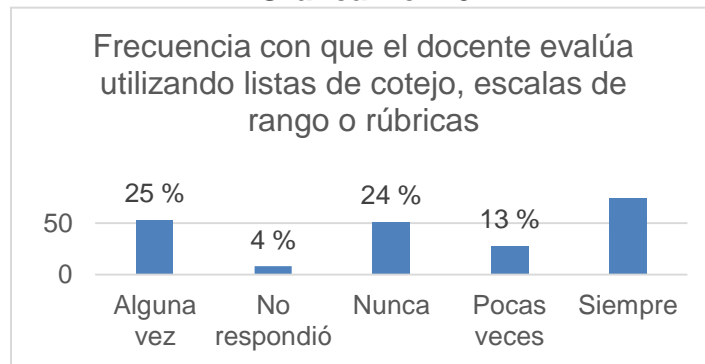
Fuente: elaboración propia.

Acerca de la evaluación en el aula, 49 % de los estudiantes opinan que el docente siempre evalúa utilizando preguntas directas; quienes opinan que lo hace de esa manera alguna vez conforma el 30 %, y 14 % dijo que pocas veces utiliza ese tipo de preguntas para evaluar en el aula; tan solo 6 % manifestó que el docente nunca evalúa en el aula con preguntas directas, y 1 % no respondió la pregunta.

Gráfica No. 24

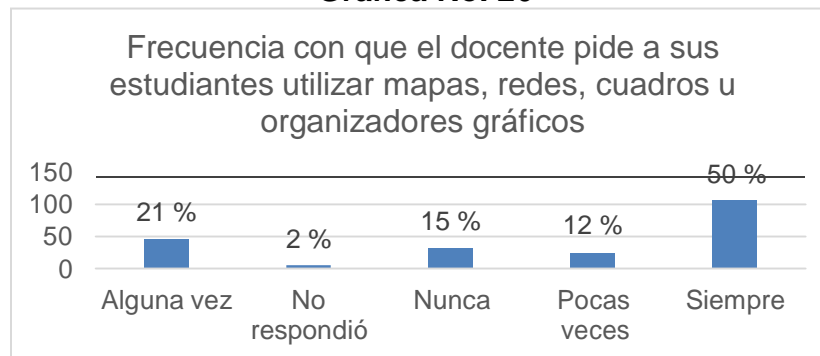
Fuente: elaboración propia.

La gráfica No. 24, refleja que, para registrar lo aprendido en clase, 32 % de los estudiantes afirmó que el docente les ha pedido que lo hagan en diarios, portafolios, bitácoras u otras herramientas; 30 % opinó que ese requerimiento lo ha hecho el docente alguna vez, y 12 % opinó que lo ha hecho pocas veces. Por aparte, 23 % sostuvieron que el docente nunca ha hecho tal petición, 2 % no emitió opinión alguna.

Gráfica No. 25

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la frecuencia con que el docente evalúa utilizando listas de cotejo, escalas de rango y/o rúbricas, 35 % de los estudiantes afirmó que lo hace así siempre; 25 % dijo que lo hace así alguna vez; 13 % dijo que es así pocas veces. Quienes opinaron que el docente nunca utiliza dichas herramientas conforman el 24 %; 4 % decidió no responder la pregunta.

Gráfica No. 26

Fuente: elaboración propia.

Según la gráfica No. 26, 50 % de los estudiantes afirmaron que el docente siempre les pide utilizar mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos para que aprendan. El porcentaje restante se divide en opiniones como: alguna vez lo ha pedido (21 %), lo ha podido pocas veces 12 %; nunca lo ha hecho tal petición (15 %). Quienes se abstuvieron de opinar constituye el 2 % de los cuestionados.

Como un complemento a lo expuesto, se realizó la observación documental sobre el currículo de las carreras de profesorado que se imparte en EFPEM y a los programas de curso relacionados con el Idioma Español, sujetos de este estudio.

A continuación, se presentan los criterios que contenidos en el instrumento tipo rúbrica para comprender los resultados expuestos en las dos tablas que le siguen:

Elementos	Escala	Descriptorios
Orientación Metodológica	1 – 2	Define roles del docente, estudiante y contenido pero no desde el constructivismo y holismo.
	3 – 4	Define el rol del docente, estudiante y contenido desde el constructivismo y holismo pero no menciona estrategias y técnicas coherentes en función de ello.
	5 – 6	Sugiere estrategias y técnicas para aplicar durante el desarrollo del curso pero no son pertinentes para el desarrollo de las competencias comunicativas.
	7 – 8	Orienta hacia la construcción del aprendizaje significativo e integral, menciona estrategias y técnicas para el desarrollo de las competencias comunicativas.
Evaluación	1 – 2	Considera la evaluación sumativa más no formativa.
	3 – 4	Considera la evaluación sumativa y formativa pero no define instrumentos coherentes ni pertinentes.
	5 – 6	Define instrumentos para la evaluación sumativa y formativa pero que no evidencian los avances en el desarrollo de las competencias comunicativas.
	7 – 8	Define la Evaluación sumativa y formativa a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con instrumentos tales como rúbricas, escalas de rango, listas de cotejo, diarios, portafolio, etc.

Tabla No. 7

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los currículos de las carreras de profesorado impartidos en EFPEM

Criterios	Punteo obtenido según escala			
	Prof. En Lengua y Literatura	Prof. En Ciencias Económicas y contables	Prof. En Física y Matemática	Prof. En Química y Biología
Orientación metodológica	1	1	1	1
Evaluación	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con esta tabla, los currículos de las carreras de profesorado que se imparten en EFPEM, sí definen los roles del docente y del estudiante además de los contenidos pero no lo hace desde el constructivismo y el holismo; asimismo, la evaluación que se realiza en las diferentes carreras es más bien sumativa y no formativa.

Tabla No. 8

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los programas de cursos relacionados al Idioma Español, impartidos por los docentes sujetos de estudio

Criterios	Punteo obtenido según escala							
	Lingüística	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Didáctica del IE y la Literatura	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II	Gramática II
Orientación metodológica	5	7	5	7	5	5	5	5
Evaluación	1	5	1	5	3	3	5	1

Fuente: elaboración propia.

Considerando que para cada uno de los criterios el punteo máximo es 8, se observa que solo dos programas del curso de Lenguaje II/Comunicación parecen alcanzar casi el punteo máximo en uno de los criterios observados. Respecto de las orientaciones metodológicas, la mayoría de programas solo presenta una lista de estrategias y técnicas; la evaluación se observa de tipo sumativa (1 punto), mientras tres cursos presentan instrumentos para la evaluación tanto sumativa como formativa pero que no evidencian avances en el desarrollo de competencias (5 puntos), y en los otros dos cursos restantes (3 puntos) se consideran los dos tipos de evaluación pero no se observa que contemplen instrumentos coherentes y pertinentes.

3.2 ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL

Tabla No. 9
Número de docentes y la frecuencia con que realiza en el aula las acciones en referencia

Enfoque de la Enseñanza del Idioma Español		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	El docente enseña Idioma Español desde la morfología, fonología y fonética, semántica y sintaxis.	0	0	3	5
2	El docente se preocupa por el análisis crítico del discurso.	2	2	3	1
3	El docente promueve la producción de textos.	2	2	3	1
4	El docente invita a la apropiación y reinención de saberes.	3	3	2	0
5	El docente promueve la comunicación constructiva.	3	0	3	2

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa, todos los docentes enseñan Idioma Español desde los pilares de la Gramática; aún son muy pocos los docentes que se preocupan por el análisis crítico del discurso y la producción de textos por parte del estudiante.

Los resultados también revelan que la mayoría de docentes no invita a la apropiación de saberes y que solo algunos promueven la comunicación constructiva.

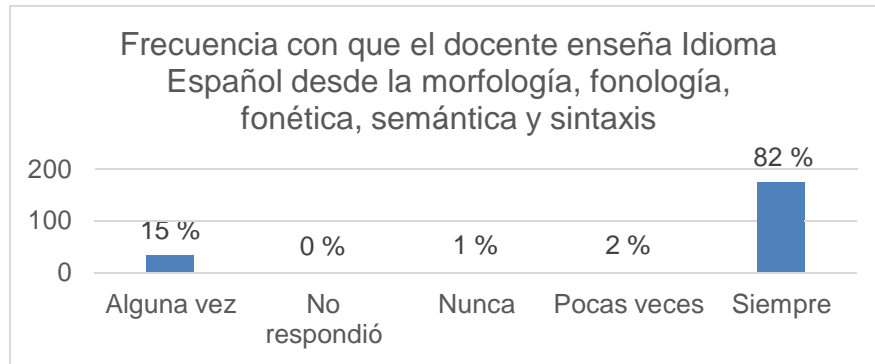
Tabla No. 10

Opinión de los docentes respecto del aprendizaje del Idioma Español en las carreras de profesorado

	Pregunta realizada	Respuestas obtenidas
1	¿Qué es lo que deben aprender los futuros profesores acerca del Idioma Español?	<ul style="list-style-type: none"> - Las nuevas técnicas: trabajo personal y cooperativo para llegar a la puesta en común. - Lectura comprensiva, redacción correcta, reglas de ortografía y demás herramientas. - A comunicarse de forma oral y escrita; el lenguaje comunicacional, no teórico. - Historia (evolución del idioma), ciencias que lo estudian, clases de lenguaje, funciones, herramientas (reglas ortográficas), comunicación. - La funcionalidad del mismo. - Ortografía y caligrafía. - Técnicas de lectura y escritura.
2	¿Por qué deben aprender Idioma Español los futuros profesores?	<ul style="list-style-type: none"> - Porque es parte de la formación profesional en todas las carreras universitarias. - Porque nadie los obligó a estudiar esta especialidad (se refiere a Lengua y Literatura). - Porque es la columna vertebral de todo conocimiento. - Porque es el código que utilizarán en su quehacer educativo. - Porque es indispensable manejar correctamente el lenguaje oral, escrito, saber entender, saber expresarse. - Porque es el código que manejan en su quehacer pedagógico. - Para impartir mejor sus clases. No pueden enseñar lo que no saben.

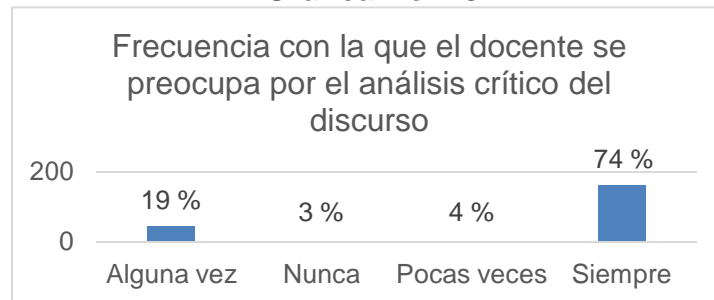
Fuente: elaboración propia.

En la tabla No. 10 se observa que varios docentes coinciden que los futuros profesores deben aprender de ortografía; entre otros aspectos que mencionan están la caligrafía, la lectura comprensiva, la historia y demás teoría acerca del Idioma Español. También hay una opinión que considera que deben aprender las nuevas técnicas constructivistas y a comunicarse de forma oral y escrita respectivamente; solo un docente adujo que deben aprender la funcionalidad de dicho idioma.

Gráfica No. 27

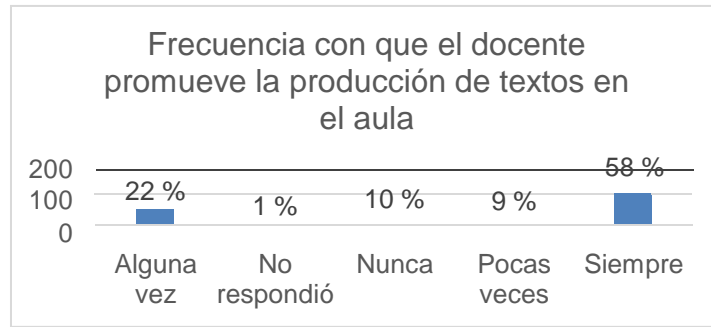
Fuente: elaboración propia.

Según 82 % de los estudiantes, el docente siempre enseña Idioma Español desde la morfología, fonología, fonética, semántica y sintaxis; otro 15 % opinó que el aprendizaje de la materia en el aula se realiza alguna vez desde dichas ciencias; y 2 % dijo que pocas veces dicha enseñanza ocurre desde esa perspectiva. El 1% restante adujo que lo dicho no ocurre nunca en el aula.

Gráfica No. 28

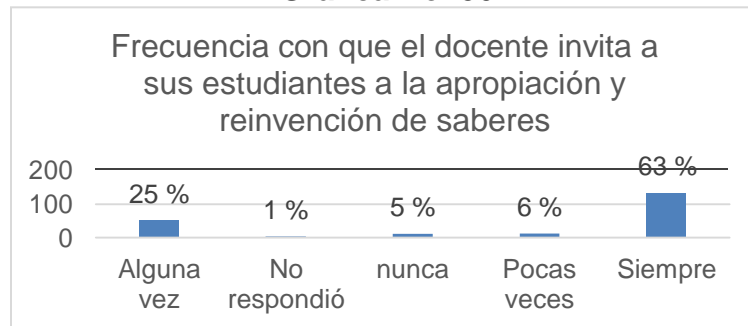
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica No. 28, se observa que 74 % de los estudiantes dicen que han percibido que el docente se preocupa por el análisis crítico del discurso. Entre quienes opinan que alguna vez (19 %) y pocas veces (4 %) perciben lo mismo suman el 23 %. Por aparte, 3 % adujo que nunca ha observado tal preocupación por parte del docente.

Gráfica No. 29

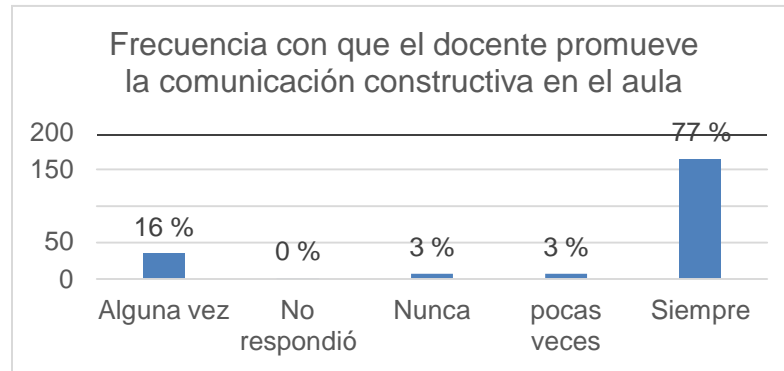
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los estudiantes, la mayoría (58 %) afirmó que el docente siempre promueve que produzcan textos; 22 % opinó que lo mismo ocurre pero solo alguna vez; 9 % de los estudiantes opinó que pocas veces el docente pide lo dicho, y 10 % adujo que nunca el docente pide que produzcan textos. Finalmente, 1 % no quiso responder la pregunta.

Gráfica No. 30

Fuente: elaboración propia.

Según se observa, el 63 % de los estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario, opinaron que el docente siempre los invita a la apropiación y reinención de saberes; 25 % de los estudiantes opina que dicha invitación ha ocurrido alguna vez, mientras que 6 % dijo que ha ocurrido pocas veces. Un 5 % de estudiantes opinó que nunca el docente ha hecho tal invitación. 1 % no opinó al respecto.

Gráfica No. 31

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica, respecto de la promoción de la comunicación constructiva en el aula por parte del docente, 77 % de los estudiantes cuestionados opinó que el docente siempre realiza dicha promoción, otro 16 % opinó que solo alguna vez la ha promovido y 3 % dijo que solo pocas veces. Un porcentaje igual a este último (3 %) dijo que nunca el profesor promueve en el aula ese tipo de comunicación.

Para comprender los resultados siguientes, a continuación se presentan los criterios, valoración y significado:

Elementos	Escala	Descriptores
Enfoque comunicativo	1 – 2	No se menciona el enfoque ni se define la naturaleza de la enseñanza comunicativa del Idioma Español.
	3 – 4	La naturaleza de la enseñanza no define el aprendizaje del idioma como el aprender a comunicarse individualmente y como miembro de un grupo sociocultural determinado.
	5 – 6	La naturaleza de la enseñanza define el aprendizaje del idioma como el aprender a comunicarse individual-mente y como miembro de un grupo sociocultural determinado.
	7 – 8	Menciona el Enfoque comunicativo y sus elementos básicos.

Fuente: creación propia.

Tabla No. 11

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los currículos de las carreras de profesorado impartidos en EFPEM

Criterios	Punteo obtenido según escala			
	Prof. En Lengua y Literatura	Prof. En Ciencias Económicas y contables	Prof. En Física y Matemática	Prof. En Química y Biología
Enfoque comunicativo	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con esta tabla, al realizar la observación documental se detectó que los currículos de las carreras de profesorado que se imparten en EFPEM, no expresan el enfoque de enseñanza desde el cual se imparte el Idioma Español en los cursos relacionados.

Tabla No. 12

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los programas de cursos relacionados al Idioma Español, impartidos por los docentes sujetos de estudio

Criterios	Punteo obtenido según escala							
	Lingüística	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Didáctica del IE y la Literatura	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II	Gramática II
Enfoque comunicativo	1	7	2	6	5	3	1	1

Fuente: elaboración propia.

Según puede observarse, los programas de curso revisados reflejan debilidades en cuanto al enfoque desde donde se enseña el Idioma Español puesto que no lo especifica. No obstante, por los contenidos que contemplan, el enfoque de enseñanza puede definirse como estructural o tradicional. Es pertinente resaltar que dos de los programas obtuvieron un punteo cercano al máximo.

3.3 MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Tabla No. 13
Número de docentes y la frecuencia con que realiza acciones coherentes con el desarrollo por competencias

Desarrollo de Competencias comunicativas		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	El docente se preocupa por el análisis del nivel fónico (entonación, pronunciación, ritmo y acento), el análisis del nivel léxico-semántico (uso de vocabulario o unidades léxicas), el análisis del nivel gramatical (uso de estructuras morfosintácticas, sintácticas y su interrelación).	0	0	3	5
2	El docente promueve la reflexión acerca del cómo, cuándo y dónde se debe decir algo.	2	3	2	1
3	El docente motiva a que sus estudiantes expresen sus ideas.	2	3	2	1
4	El docente motiva a que sus estudiantes se preocupen por decir lo apropiado o no de acuerdo con la situación.	2	3	2	1
5	El docente promueve la expresión oral con fluidez, coherencia y cohesión.	2	2	3	1
	El docente promueve la expresión de ideas y hechos con orden lógico.	2	3	2	1
	El docente ejercita la comunicación y el diálogo en sus estudiantes.	2	2	1	2

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo observado, todos los docentes se muestran preocupados por el análisis del idioma desde los diferentes niveles que implican los pilares de la gramática. De ellos, una minoría promueve la reflexión acerca del uso del idioma en un contexto comunicativo, la expresión de ideas y hechos con orden lógico, la expresión con propiedad y ejercita la comunicación y el diálogo en sus estudiantes. Por otra parte, una mayoría se preocupa por promover con alguna frecuencia, que sus estudiantes se expresen oralmente con fluidez, coherencia y cohesión.

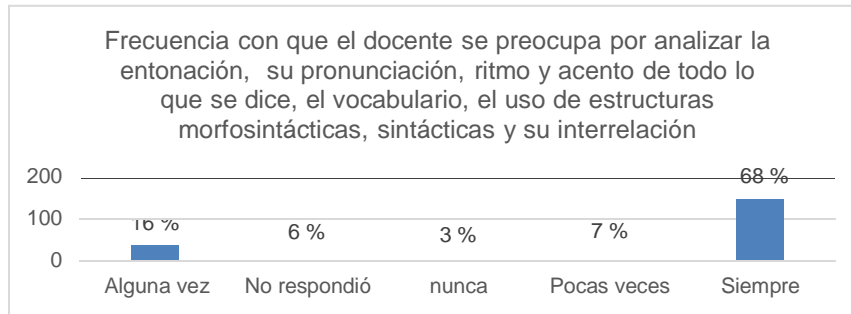
Tabla No. 14

Opinión de los docentes respecto de las competencias comunicativas en las carreras de profesorado

	Pregunta realizada	Respuestas obtenidas
1	¿Qué es lo que más preocupa desarrollar en las y los futuros docentes acerca del área?	<ul style="list-style-type: none"> - El hábito de la lectura; la selección de lecturas adecuadas según los intereses de sus estudiantes; el desarrollo de las cuatro habilidades fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar. - Responsabilidad en el trabajo. - La buena redacción y ortografía. - La comunicación efectiva a partir de la ortografía. - La argumentación y la crítica. - La ortografía. - El nivel metalingüístico para que se comprenda la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes.
2	¿Qué contraviene el desarrollo de las competencias comunicativas en los futuros profesores?	<ul style="list-style-type: none"> - El enfoque tradicional que privilegia el desarrollo de la memoria repetitiva; la organización de horarios que reducen los cursos a una hora de duración. - El no deseo de superación. - Que muchas veces el aprendizaje no es significativo. - La duración de los períodos (una hora), que no permite desarrollar los contenidos con profundidad. - La superpoblación de estudiantes; insuficiente espacio físico; periodos muy cortos de clase. - La actitud renuente a los cambios; no se conoce bien qué es una competencia. - La actual estructuración logística, curricular, administrativa y de funciones.

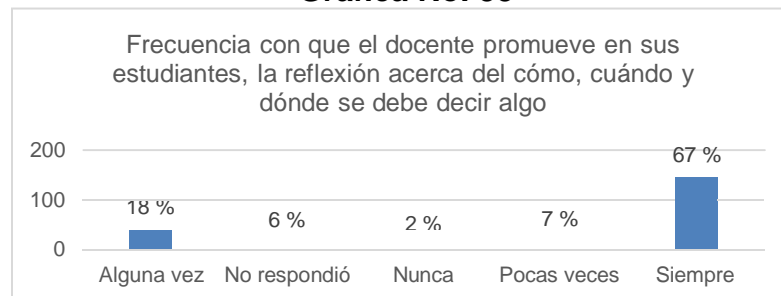
Fuente: elaboración propia.

Con base en la tabla No. 14, puede observarse que lo que más preocupa desarrollar en los futuros profesores es la ortografía. Luego cada profesor presenta preocupaciones distintas: el hábito de la lectura, la buena redacción, la argumentación y la crítica, el nivel metalingüístico y la responsabilidad en el trabajo. Asimismo, los docentes expresaron varios aspectos que, según opinan, contravienen el desarrollo de las competencias, entre las cuales están: el enfoque tradicional que aún predomina en el proceso de aprendizaje, la actitud ante los cambios, el tipo de aprendizaje que se promueve, la sobrepoblación estudiantil y las estructura actual de la EFPEM en varios aspectos.

Gráfica No. 32

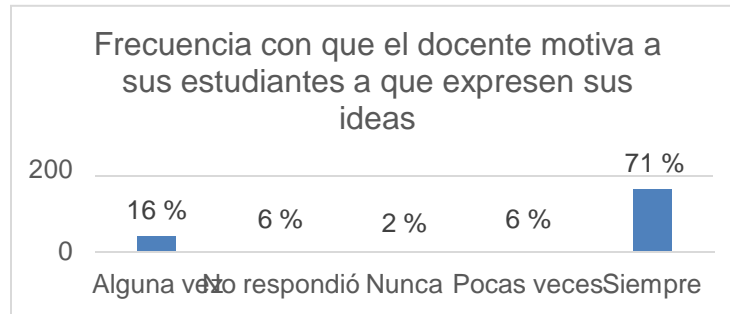
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la frecuencia con que el docente se preocupa por analizar la entonación, su pronunciación, ritmo y acento de todo lo que se dice, el vocabulario, el uso de estructuras morfosintácticas, sintácticas y su interrelación, 68 % de los cuestionados opinó que siempre han observado tal preocupación, 16 % dijo que solo alguna vez ha ocurrido y 7 % dijo que solo pocas veces han visto lo dicho. Por el contrario, 3 % afirmó que nunca han visto que el docente se preocupe por eso, y el 6 % restante no respondió la pregunta.

Gráfica No. 33

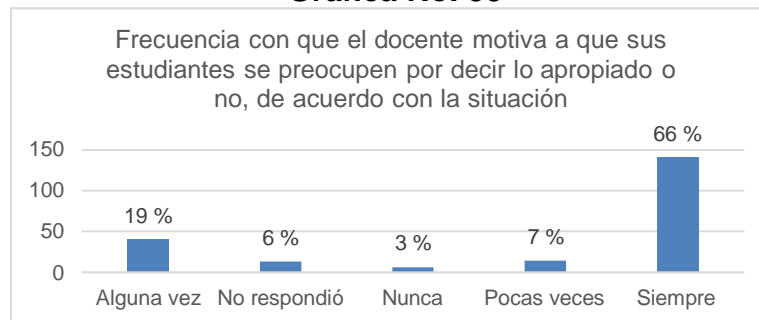
Fuente: elaboración propia.

Según se observa en la gráfica, el 67 % de los estudiantes cuestionados adujeron que el docente siempre promueve la reflexión acerca del cómo, cuándo y dónde se debe decir algo. Opinan lo mismo solo que con una frecuencia de alguna vez, el 18 %. Quienes opinan que ello ocurre pocas veces conforman el 7 %, y quienes dicen que nunca ocurre es el 2 %. Finalmente, 6 % de los cuestionados no emitieron su opinión al respecto.

Gráfica No. 34

Fuente: elaboración propia.

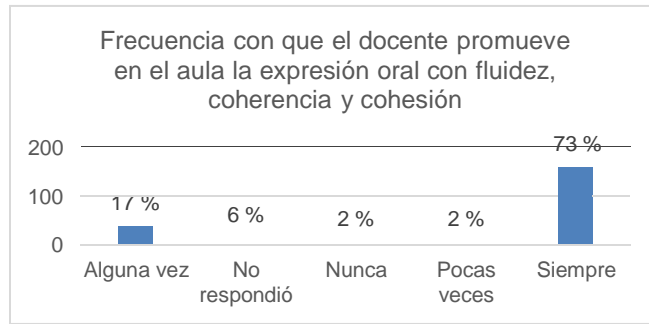
Como puede verse en la gráfica, el 71 % de los estudiantes opinaron que el docente siempre les motiva para que expresen sus ideas, 16 % opinan que les motiva alguna vez, 6 % dijeron que pocas veces les motiva en ese sentido, y 2 % dijo que el docente nunca hace eso. 6% no respondió la pregunta.

Gráfica No. 35

Fuente: elaboración propia.

Según esta gráfica, respecto de la frecuencia con que el docente motiva a que sus estudiantes se preocupen por decir lo apropiado o no, de acuerdo con la situación, el 66 % dijo que siempre lo hace; 19 % dijo que solo lo hace alguna vez; 7 % dijo que lo hace pocas veces; y 3 % dijo que nunca lo hace. Al igual que en preguntas anteriores, el 6 % se abstuvo de dar una respuesta a la pregunta.

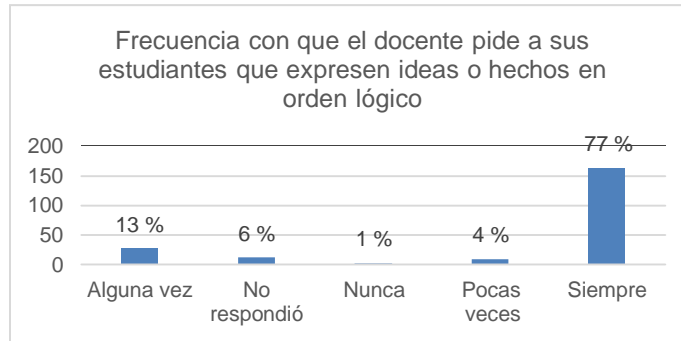
Gráfica No. 36



Fuente: elaboración propia.

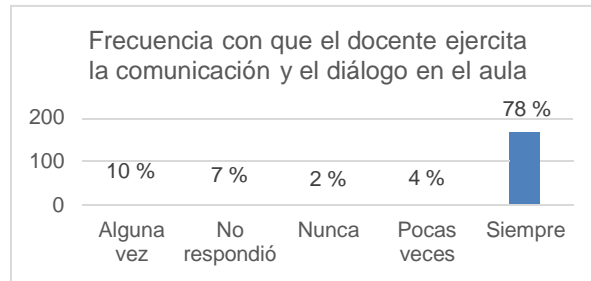
De acuerdo con los resultados del cuestionario, el 73 % de los estudiantes opinan que el docente siempre promueve en el aula la expresión oral con fluidez, coherencia y cohesión. 17 % opina que ello ocurre alguna vez nada más; 2 % dijo que la frecuencia con que el docente promueve lo dicho es pocas veces. Por aparte, 6 % no emitió opinión alguna y 2 % dijo que el docente nunca promueve eso.

Gráfica No. 37



Fuente: elaboración propia.

A los estudiantes sujetos de estudio, se les cuestionó acerca de la frecuencia con que el docente les pide en el aula que expresen sus ideas o hechos en orden lógico. A esto, el 77 % sostuvo que siempre el docente les pide tal cosa; 13 % dijo que solo alguna vez lo hace; 4 % dijo que solo pocas veces se los pide, y 1 % dijo que el docente nunca les pide eso. El restante 6 % no respondió.

Gráfica No. 38

Fuente: elaboración propia.

Según la gráfica No. 38, el 78 % de los estudiantes cuestionados afirmó que el docente siempre ejercita la comunicación y el diálogo en el aula. Entre quienes opinan que lo hace alguna vez (10 %) y pocas veces (4 %) conforman el 14 %. 2 % opinó que el docente nunca realiza lo dicho y 7 % no emitió su opinión al respecto.

Para comprender lo que significan los resultados que aparecen en las siguientes tablas, se presenta a continuación, las escalas y su significado:

Elementos	Escala	Descriptorios
Competencias comunicativas	1 – 2	Presenta objetivos y no competencias
	3 – 4	Presenta objetivos del proceso y competencias a desarrollar durante el proceso.
	5 – 6	Menciona el desarrollo de competencias pero no las define ni tipifica.
	7 – 8	Presenta las competencias comunicativas a desarrollar: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, y/u otras.

Tabla No. 15

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los currículos de las carreras de profesorado impartidos en EFPEM

Criterios	Punteo obtenido según escala			
	Prof. En Lengua y Literatura	Prof. En Ciencias Económicas y contables	Prof. En Física y Matemática	Prof. En Química y Biología
Competencias comunicativas	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Considerando que el puntaje máximo en la rúbrica aplicada durante la observación documental es 8 puntos, la tabla denota el puntaje más bajo porque se identificó que los currículos de las carreras de profesorado que se imparten en EFPEM, plantean el desarrollo de la carrera en función de un modelo curricular por objetivos y no por competencias.

Tabla No. 16

Resultados obtenidos por medio de la observación documental realizada a los programas de cursos relacionados al Idioma Español, impartidos por los docentes sujetos de estudio

Criterios	Puntaje obtenido según escala							
	Lingüística	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II /Comunicación	Didáctica del IE y la Literatura	Lenguaje II /Comunicación	Lenguaje II	Gramática II
Competencias comunicativas	1	7	1	7	1	1	3	1

Fuente: elaboración propia.

Tomando en cuenta que para cada uno de los criterios el puntaje máximo es 8, se observa que solo dos programas del curso de Lenguaje II/Comunicación parecen alcanzar casi el puntaje máximo en el criterio de las competencias. El resto de programas reflejan debilidades en cuanto al desarrollo del curso en función de competencias (1 punto), lo que es coherente con lo observado también en el currículo de cada carrera investigada.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo comprende un análisis basado en los resultados presentados en el apartado anterior. En el mismo, se exploran las respuestas tanto de estudiantes como de profesores respecto de cinco indicadores en cuanto al desempeño docente: la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las herramientas para la evaluación utilizadas, el enfoque desde el cual se enseña el Idioma Español y las competencias comunicativas que se desarrollan durante el proceso. Dichas respuestas se comparan con lo observado en clase y en los programas de curso con respecto de los mismos indicadores, con el fin de identificar la coherencia entre el desempeño docente y el modelo curricular por competencias en EFPEM.

Asimismo, algunos aspectos del panorama general que se identifica al final de esta investigación se comparan con los antecedentes referidos al inicio del documento, para determinar diferencias y similitudes en cuanto a la situación con otros países.

Al final, como producto de la investigación y el análisis, se incluye una lista de metodologías y estrategias de aprendizaje enseñanza que pueden contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas en quienes tendrán la labor de desarrollarlas a su egreso de EFPEM, cuando se desempeñen como docentes en el sistema educativo del país. También se adjunta a este documento, una propuesta de modelo de enseñanza y enfoques pedagógico, metodológico y didáctico, que podría contribuir con lograr la formación docente coherente con el modelo curricular por competencias en EFPEM.

4.1 VARIABLE: DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL DOCENTE

4.1.1 Acerca de la metodología utilizada

De acuerdo con los diferentes resultados obtenidos (por observación, entrevista, encuesta y revisión documental), se percibe que la práctica docente se encuentra en un esfuerzo por trascender de la forma tradicional hacia una forma coherente con las nuevas teorías que pretenden el desarrollo de competencias en los estudiantes. Esto se deduce porque, pese a que al docente se le sigue viendo la mayor parte del tiempo al frente de sus estudiantes, metodológicamente, los estudiantes reconocen que la mayoría ya no juega un papel protagónico sino uno diferente del usual; estos últimos, adujeron que su labor se caracteriza porque desarrollan una metodología participativa mientras que los otros utilizan la deductiva e inductiva.

Según resultados, en el apartado del programa de curso dedicado a este punto, los docentes no describen las orientaciones metodológicas que respalden lo actuado en el aula sino que solo incluyen una lista de estrategias y técnicas (preguntas directas, lluvia de ideas, trabajo en grupos, investigaciones, ensayos, estudios dirigidos, portafolios) que utilizan para realizar la evaluación sumativa y, algunos, de alguna manera la evaluación formativa, pero que al final, no favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas. Esto puede significar que el cuerpo docente del área, presenta debilidades en cuanto al diseño del marco metodológico del proceso de enseñanza a su cargo, lo que se convierte en otro reto para las autoridades de EFPEM ya que implica que hay que propiciar la actualización profesional en este sentido.

El que los docentes de EFPEM no detallen en los planes de curso la metodología que aplican, y que tampoco lo expresen claramente, hace difícil identificar qué tipo de habilidades buscan desarrollar en sus estudiantes.

En otras palabras, mientras que los docentes en Guatemala, no detallan los procesos metodológicos que desarrollan en las aulas, en Chile por ejemplo (Quintanilla & Ferreira, 2010), las planificaciones describen el uso combinado de metodologías, entre ellas, el enfoque basado en tareas, el aprendizaje cooperativo y la metodología CALL, lo que ha beneficiado el desarrollo de las habilidades lingüísticas (antecedente v).

Considerando lo útil que es definir la metodología y su razón de ser, el hecho de que los docentes de EFPEM no la describan en los planes de curso bien puede constituirse como una falencia. La claridad en cuanto a dichos principios es fundamental porque revelan en función de qué se realiza el hecho educativo.

Pese a que no hay una descripción de la metodología que utilizan los docentes de EFPEM en el aula, los resultados de este estudio también revelan que en la institución aún no se desarrolla una enseñanza del idioma desde una perspectiva distinta de la tradicional. Esto quiere decir que aún no se superan las clases magistrales aunque ya existe la inquietud de unos docentes del área por hacer algunos cambios en su desempeño en esa línea, tales como: desarrollar un proceso participativo en el aula y jugar un papel diferente del que había jugado siempre, entre otros que se mencionan al inicio de este apartado.

Como un dato importante, se percibió que los docentes sujetos de este estudio están conscientes de que el modelo pedagógico ha cambiado y que ahora es el constructivismo, por lo tanto, dicen estar esforzándose por cambiar la metodología del curso, hacia una metodología coherente. En este sentido, (Llobera, 2007) explica que el modelo del constructivismo en función de competencias, requiere desarrollar la acción de enseñar como un acto

comunicativo que exige una metodología específica con tareas comunicativas que implica a los estudiantes en la interacción y manipulación de su idioma (comprensión y expresión oral y escrita), destacando el discurso generado en el aula por la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y el profesor.

Comparando lo dicho por el autor con lo que sucede en las aulas de EFPEM, es fácil deducir que, aunque los docentes estén haciendo lo posible por cambiar su desempeño conscientes de que así lo exige la época actual, aún hay una gran abisma entre lo que es y lo que debe ser la aplicación de una metodología en la enseñanza del idioma para desarrollar competencias comunicativas desde el constructivismo, lo que claramente denota un grave atraso.

Así también, se percibió que los pocos docentes que manifestaron estar esforzándose por actualizarse y desempeñarse en el marco del modelo curricular por competencias, enfrentan un dilema porque dicho esfuerzo aún es por iniciativa propia y no institucional, lo que ocasiona que no todos tengan la misma preocupación y que el proceso de transición del modelo pedagógico tradicional hacia el modelo pedagógico del constructivismo sea más difícil y retardado. Tal y como está pasando en Honduras, donde un estudio reveló que, aunque muchos docentes aplican ya el enfoque comunicativo con buenos resultados en el desarrollo de las habilidades comunicativas, hay aún muchos docentes ejerciendo desde un modelo de enseñanza tradicional en el aula.

Esta realidad advierte que la tarea de superar la enseñanza del idioma con una metodología pasiva hacia la enseñanza con una metodología activa-participativa, no será de inmediato ni sincrónico, como tampoco nada fácil ni rápido.

4.1.2 Acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Respecto de este tema, hay diferencias sustantivas entre los resultados obtenidos por los cuatro medios aplicados: mientras se observó que el docente sigue aplicando estrategias comunes dentro del modelo teórico-magistral: lluvia de ideas, trabajo en grupos para resolver estudios dirigidos, preguntas directas, ensayos entre otros, los docentes afirmaron que por conocer de la necesidad de desarrollar las clases de manera participativa en función de competencias, aplican como estrategias de enseñanza aprendizaje los estudios de casos, la problematización, la discusión y puesta en común, los organizadores gráficos, mapas conceptuales, laboratorios, talleres, diálogo interpersonal; lectura aplicando el contenido a ella, trabajo cooperativo, lluvia de ideas, ejercicios en clase y virtuales; lecto-escritura; ejercicios de gramática y análisis literario; implementación de blogs como cuaderno de tareas, trabajo extra-aula.

Sin embargo, pese a que el docente se esfuerza por innovar las herramientas que aplica en clase para el aprendizaje de sus estudiantes, éstos aducen que el docente sigue evaluando solo memoria y, aunque su papel no es el que tradicionalmente ha venido desarrollando, sigue siendo él quien resalta la información importante en clase, y el uso que hace de palabras clave, rimas, abreviaturas, parafraseo, analogías/contrastes, inferencias o deducciones, construcción de textos, resúmenes, pistas, lecturas críticas y estudio de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje no supera un 45% de reconocimiento.

Algo parecido sucede en Santo Domingo, República Dominicana, en donde la pobre formación lingüístico-metodológica ha ocasionado altos niveles de inadecuación en las estrategias pedagógicas que se deben implementar para

alcanzar un aprendizaje de calidad (Sánchez S. & Sánchez L., 2012). Con estos resultados y antecedentes respectivamente, es evidente que el docente necesita reflexionar acerca de lo que hace, para cambiar lo que considere necesario en función de satisfacer las demandas y necesidades que se le presenten. A esto se refiere (Fernández de H., Nuñez, & Romero L., 2010) al concluir en su investigación que el profesor como profesional de la docencia, debiera distinguirse por su capacidad de reflexionar sobre su trabajo y adaptar los resultados de sus reflexiones a la enseñanza, así como por sus habilidades para planificar de manera flexible y para readaptar la planificación según los resultados del aprendizaje y de las exigencias.

Asimismo, estos resultados denotan que los docentes de EFPEM desconocen las actividades pedagógicas, principalmente didácticas, que les permitirían mejorar sustantivamente la planificación del curso así como su desempeño en el aula.

Específicamente, acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se observó que en los programas de curso el docente no enlista estrategias que favorezcan el modelo curricular por competencias pero esto se debe a una razón evidente que se identifica en los mismos programas: los cursos están planificados en función de objetivos y no de competencias puesto que fueron concebidos dentro de un modelo tradicional de enseñanza.

El hecho de que lo observado en el aula, lo expresado por los estudiantes y lo encontrado en los programas de curso coincida de sobremanera, refleja que los docentes desconocen de las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes al desarrollo de las competencias comunicativas pese a que su intención apunte hacia la práctica docente y el aprendizaje en el aula de forma significativa, participativa e innovadora.

4.1.3 Acerca de las herramientas de evaluación

Según los diferentes resultados, en EFPEM se desarrolla una evaluación sumativa, solo algunos docentes hacen el esfuerzo por lograr desarrollar además, la evaluación formativa.

La evaluación en el aula se da al inicio, durante y al final de la clase pero ésta se realiza por medio de preguntas directas, y en menor frecuencia, por ejercicios o tareas utilizando mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos, que representan cierto valor acumulativo para la nota de promoción del curso, es decir, obedecen a una evaluación sumativa en donde la ponderación no se registra comúnmente en listas de cotejo, escalas de rango o rúbricas, sino que ésta sigue sujeta al criterio subjetivo del docente.

Respecto de la evaluación formativa, no se desarrolla plenamente puesto que no se acostumbra a registrar los aprendizajes en diarios, portafolios, bitácoras u otras herramientas consideradas para una evaluación de este tipo. Pese a que algunos docentes afirmaron utilizar estos tipos de herramientas y se evidencia en el plan de curso que los consideraron, por parte de los estudiantes no se encontró indicio alguno de que esto esté cumpliéndose. Tampoco fue evidente su uso durante las observaciones de clase realizadas aunque hay que reconocer que en el momento de la observación, es probable que no estuviera contemplado. Además, aunque algunos docentes afirmaron que utilizan la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, una cantidad igual reconoce que aún siguen aplicando una evaluación cualitativa, cuantitativa, interrogativa, tradicional, pruebas objetivas, siendo estas últimas las de mayor frecuencia no obstante, también utilizan ejercicios escritos y virtuales,

monografías y ensayos, comprobaciones de lectura y, aunque muy poca frecuencia, organizadores gráficos.

Los estudiantes respaldan lo dicho por el docente: hay evaluación al inicio, durante y al final de su clase, siempre lo hace utilizando preguntas directas, no acostumbra el uso de diarios, portafolios, bitácoras u otras herramientas pero invita, aunque sea en poca frecuencia, a la realización de mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos. Por aparte, la revisión documental afirma que en las diferentes carreras de formación docente en EFPEM, la evaluación que se realiza es solo sumativa y no formativa y, aunque en algunos programas contemplan el uso de instrumentos novedosos como el portafolio, no se evidencian avances en el desarrollo de competencias; y en otros programas, pese a que se consideran los dos tipos de evaluación, no refieren los instrumentos coherentes y pertinentes.

En síntesis, se detectó que la mayor preocupación de los docentes hasta ahora es comprobar que los estudiantes hayan retenido los temas vistos en clase, por lo que la mayoría sigue evaluando solo memoria aplicando principalmente preguntas directas por escrito u orales, pese a que argumentan estar haciendo un esfuerzo por realizar una evaluación de tipo formativa que rompe con lo tradicional y que tiene otra finalidad más que lo cuantitativo acumulativo. Hay ya algunos docentes aplicando varias estrategias que no solo tienen el fin de lograr el aprendizaje sino que también se utilizan como instrumento de evaluación. Lo curioso es que, pese a la implementación de una diversidad de estrategias, el perfil de los estudiantes sigue bajo.

En República Dominicana, pasa algo similar en cuanto al perfil de los estudiantes: sigue siendo muy bajo. No obstante, respecto de las estrategias aplicadas para el aprendizaje hay una diferencia: mientras en Guatemala se aplica variedad de estrategias sin lograr aún el dominio de las habilidades comunicativas, en ese país presentan avances en el dominio de la escritura a

partir de la lectura y ejercicios de ejecución y comprensión casi exclusivamente (Encarnación & Nina M., 2012).

La tarea de evaluar es difícil en cualquier área, pero lo es más en el área del Idioma Español, principalmente desde un modelo no tradicional como lo es el modelo curricular por competencias. A esto se refiere (Belmonte, 2000), cuando explica que no es fácil evaluar desde ese modelo y menos desde un enfoque comunicativo pues requiere la coordinación y articulación metodológica entre el modelo y enfoque pedagógico, el enfoque de enseñanza del idioma y la didáctica puesto que, durante y al final del proceso de aprendizaje, el docente no debe limitarse solo a comprobar lo que un estudiante ha retenido de la enseñanza del idioma sino que debe buscar comprobar sus competencias como usuario del mismo.

4.2 VARIABLE: ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL

4.2.1 Acerca del enfoque de enseñanza

Según los resultados obtenidos en la presente investigación, en EFPEM la enseñanza del Idioma Español se hace desde el enfoque estructural, puesto que se desarrolla desde la Gramática y sus pilares: fonología y fonética, morfología, semántica y sintaxis; aún son muy pocos los docentes que se preocupan por el análisis crítico del discurso, la producción de textos por parte del estudiante y la comunicación constructiva mientras que la mayoría sigue sin promover la apropiación y reinención de saberes y solo se interesa porque mecánicamente se resuelvan ejercicios gramaticales de identificación de estructuras, lo que ha sido tradicional, lo predominante en el estudio de la materia.

Dicho en otras palabras, la mayor preocupación del docente de EFPEM sigue siendo enseñar ortografía, caligrafía, lectura comprensiva e historia del Español

entre otros contenidos teóricos; llamó poderosamente la atención que solo un docente manifestara su inquietud porque los estudiantes aprendan la funcionalidad del idioma.

Con dichos resultados, es evidente que la mayoría de docentes en EFPEM, sujetos de este estudio, desconocen todo acerca del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma por lo que siguen inmersos en el enfoque estructural, lo que es difícil de superar, principalmente porque viene aplicándose desde décadas atrás, y quienes enseñan idioma actualmente fueron formados en él.

Pero el contexto anterior, no es ajeno de otros países. Al igual que en Guatemala, (Rodríguez C., 2010) demostró con su investigación que en República Dominicana los docentes evidencian un bajo nivel en la formación lingüística, lo cual dificulta una aplicación adecuada del Enfoque Funcional y Comunicativo.

Asimismo, la investigación realizada por (Pérez M., 2010) en Puerto Rico, denota que la carencia de una definición clara del enfoque comunicativo crea un abismo entre los objetivos y actividades curriculares; que dicho enfoque exige una reorientación en las prácticas evaluativas habituales y el readiestramiento de los docentes en ello; además advierte que la sustitución casi total de las prácticas actuales previendo resistencias al cambio y la persistencia en continuar con lo tradicional, son condicionantes que podrían afectar la implantación adecuada del enfoque comunicativo.

Tomando en cuenta dichos antecedentes, y los resultados de la revisión documental realizada a los programas de curso objeto de este estudio además de lo que los docentes afirman hacer en la práctica, se confirma que en EFPEM no existe un proceso enseñanza-aprendizaje coherente con el enfoque comunicativo y tampoco con el modelo curricular por competencias. Esto se afirma cuando se identifica que en los programas los contenidos obedecen a la

enseñanza de la estructura e historia del idioma, aunque muy pocos docentes al final, realicen ajustes para favorecer el aprendizaje sociolingüístico aunque les represente mayor compromiso con sus estudiantes y, hasta sufrir el rechazo y críticas destructivas por parte del resto de catedráticos. Esto último, es parte de la resistencia al cambio que la mayoría de docentes muestra, no solo en el tema de los enfoques de enseñanza sino también, ante la transición y superación del modelo pedagógico conductista hacia el constructivista.

Pero el hecho de que los docentes no realicen una formación coherente con el modelo curricular por competencias desde el constructivismo y enfoque comunicativo, puede tener varias explicaciones. Una de ellas podría ser la que describe el Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos (Múnera Gómez, 2013): la relación que se establecen con las cosas, con el mundo, con las personas, depende de la concepción que se tengan de ellas. Así, la concepción que se tenga de la lectura y de la escritura y de los propósitos que orientan el accionar didáctico, tendrá consecuencias en la praxis, en el material didáctico que se lleva a las aulas o que se elaboran y, de modo especial, en las prácticas de evaluación. Si se piensa que se debe enseñar, ante todo el manejo correcto del idioma, el accionar pedagógico se enfocará de una manera prescriptiva y normativa, haciendo quizás énfasis en el componente gramatical.

A este nivel, lo que debe hacerse es cuestionar el énfasis que se pone en él en el escenario educativo. Supera lo anterior (enfoque estructural), el enfoque comunicativo, que el mismo texto refiere, al considerar que:

“...la concepción de la lectura y la escritura surge desde una perspectiva sociocultural lo que otorga mayor sentido y pertinencia al abordaje de dichas prácticas en el aula”...“Buscar que los estudiantes se apropien de la lectura y la escritura y participen de ellas como prácticas socioculturales, es formarlos como ciudadanos. Es también educar, no para reproducir el mismo orden establecido, sino para democratizar el acceso al saber, a los conocimientos.”

Para el caso de los docentes que, pese a sus esfuerzos, aún no logran una enseñanza del idioma desde otro enfoque que no sea el tradicional, la explicación podría ser que carecen de una formación profesional que les permita desarrollar una práctica dentro de los parámetros de la eficiencia, tal y como concluye (Ramírez, 2011) en su investigación hecha en República Dominicana.

Otra explicación podría darse en la línea mencionada ya por (Rodríguez C., 2010): el bajo nivel en la formación lingüística que poseen los docentes dificulta la aplicación adecuada del enfoque funcional y comunicativo. Esto se denota en los docentes de EFPEM cuando, según los resultados descritos, su trabajo gira en torno a las normas del idioma y la comprensión de su estructura y forma pues les interesa que los estudiantes se expresen correctamente y sepan analizar el idioma en sus partes, limitándose así al enfoque estructural o tradicional de enseñanza.

A partir de lo que implican y significan los enfoques en referencia, y comparando con ello los resultados obtenidos al respecto en este estudio, se afirma que en EFPEM predomina aún el enfoque estructural en la enseñanza del idioma. Hasta ahora, los resultados de esta investigación indican que el esfuerzo por transformar la enseñanza del idioma ha sido solo de algunos docentes porque hacen uso de la libertad de cátedra que tienen como derecho. No se observa ni se percibe ninguna iniciativa ni política institucional al respecto; se refleja el escaso o nulo dominio acerca de lo que significa el Idioma Español en la actualidad, lo que es preocupante si se considera el nivel de exigencia del contexto global. En contribución con esto último, (Múnica Gómez, 2013) explica que los esfuerzos institucionales deben dirigirse fundamentalmente hacia la transformación y actualización de la concepción de la materia en el siglo XXI.

El esfuerzo bien valdría la pena sobre todo cuando se tiene como antecedentes, otras experiencias como la de Honduras en donde, según el estudio de (Rodríguez, 2012), ya muchos docentes aplican el enfoque referido con buenos

resultados en de desarrollo de las habilidades comunicativas, no obstante, al igual que sucede en Guatemala, hay aún docentes que siguen ejerciendo un modelo de enseñanza tradicional en el aula.

El tema del enfoque de enseñanza del Idioma Español es un desafío para el país. Mientras que para la educación guatemalteca los dilemas son todavía: lo estructural vs. lo comunicativo, los objetivos vs. las competencias, lo tradicional vs. lo moderno, para países como España, según el estudio de (Baralo & Estaire, 2010), el problema es la radicalidad con que se aplica dicho enfoque pues, aunque represente avances sustantivos e incuestionables para lograr usuarios competentes en diferentes situaciones y necesidades de comunicación, la exclusión del aprendizaje estructural del idioma, está motivando a que los docentes neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz, se desempeñen sin consciencia al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la enseñanza de la lengua.

4.3 VARIABLE: MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

4.3.1 Acerca de las competencias comunicativas

De acuerdo con los resultados del estudio, en EFPEM, el Idioma Español se enseña desde lo estructural a partir del estudio y aprendizaje estricto de cada uno de los pilares de la gramática: fonología y fonética, morfología, semántica y sintaxis, en donde mejorar la ortografía y la caligrafía es uno de los propósitos.

Dicho de una forma más completa, se afirma a partir de lo observado en clase y de lo encontrado en la revisión documental, que la enseñanza del Idioma Español ocurre desde un modelo conductista, un enfoque pedagógico cognoscitivo y un enfoque metodológico pasivo en función de objetivos generales y específicos, sin que éstos favorezcan el desarrollo de competencias de ningún tipo.

Como algo contradictorio, los estudiantes cuestionados favorecieron la idea de que el docente desarrolla las competencias comunicativas en el aula al promover la reflexión acerca del uso del idioma en un contexto comunicativo, la expresión de ideas y hechos con orden lógico, la expresión con propiedad, y la comunicación y el diálogo para que se expresen oralmente con fluidez, coherencia y cohesión. Por su lado, los docentes argumentaron que hacen esfuerzos en este sentido desde su práctica, y algunos, desde la concepción y planificación del curso.

Pese a lo expresado por docentes y estudiantes, hay contradicciones que radican en que, tanto en la planificación como en el desempeño docente en el aula, no hay indicios de que el modelo pedagógico, los enfoques, las estrategias y la evaluación, contribuyan a desarrollar las capacidades en cuanto al hábito de la lectura, la buena redacción, la argumentación y la crítica, el nivel metalingüístico y la responsabilidad en el trabajo, aspectos que se supone, preocupan en la formación docente. Asimismo, las dificultades de expresión oral y escrita que se denotan en los estudiantes pueden tomarse como un indicador de que algo falla y por lo tanto, falta algo por hacer en función de revertir esta realidad.

El hecho de que existan fallas en la aplicación del modelo curricular por objetivos desde el enfoque estructural o tradicional en la enseñanza del idioma, ocurre también en la aplicación del modelo curricular por competencias. En República Dominicana, por ejemplo, (Sánchez S. & Sánchez L., 2012), comprobó por medio de un estudio, que existen grandes fallas en la aplicación del modelo curricular por competencias y el enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza del idioma, ocasionadas por una pobre formación lingüístico-metodológica, lo que genera altos niveles de inadecuación en las estrategias pedagógicas que se deben implementar para alcanzar un aprendizaje de calidad en el área.

Para el caso de EFPEM, de lo dicho por Sánchez se aplica la pobre formación lingüístico-metodológica de los docentes pues, según los resultados obtenidos en este tema, se percibe claramente un desconocimiento acerca del enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza del idioma, que se evidencia cuando los docentes aducen que tienen como mayor preocupación el que sus estudiantes escriban correctamente, sin faltas de ortografía, lo que significa que, mientras se habla de competencias comunicativas y habilidades lingüísticas en los distintos niveles del sistema educativo, en la institución estatal del nivel universitario, encargada de formar docentes para el nivel medio, aún predomina el enfoque estructural o tradicional del idioma.

Tomando como base los resultados de este estudio, se confirma que en este tema hay un retraso de gran magnitud, pues mientras en Guatemala se aplican metodologías y estrategias en el aula sin la claridad ni el dominio del modelo curricular por competencias en el que se desarrolla el aprendizaje, y sin mayor consciencia ni criticidad, en otros países se cuestiona su funcionalidad, eficiencia y eficacia. De esa cuenta, por ejemplo, en Cuba, (Martínez I., 2009), diseñó y aplicó una estrategia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo y comprobó su funcionalidad en un contexto multicultural a partir de la integración del enfoque comunicativo, los modelos sociales de adquisición de lenguas y el enfoque histórico-cultural. En Chile también, (Quintanilla & Ferreira, 2010) aplicó principios metodológicos del enfoque basado en tareas, el aprendizaje cooperativo y la metodología CALL, comprobando que el uso combinado de los mismos beneficia el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Pero el nivel de retraso para el caso de EFPEM, no solo se manifiesta por la carencia o desconocimiento de la teoría y la didáctica correspondiente al modelo curricular por competencias y enfoque comunicativo, sino que además, existen aspectos que contravienen el desarrollo del hecho educativo desde dicha perspectiva, siendo éstos:

- La visión unidimensional en el aprendizaje del Idioma Español, tanto en los docentes, como en los estudiantes: creen que solo hay que enseñar-aprender normas, caligrafía, lectura e historia.
- La actitud de rechazo y resistencia ante los cambios principalmente por parte de los mismos docentes;
- El tipo de proceso enseñanza-aprendizaje que se promueve;
- La sobrepoblación estudiantil en las aulas; y
- La estructura física actual de la Escuela, entre otros.

No cabe duda que los aspectos mencionados, identificados por los mismos docentes sujetos del presente estudio, son importantes, sin embargo, hay otros aspectos sustantivos que, según el filólogo español Carlos Lomas (Lomas, Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado, 2008), también obstruyen la transición hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma en función del desarrollo de las competencias comunicativas. Estos aspectos son:

- La inconciencia lingüística sobre el valor de la lengua y de sus usos en las actuales sociedades.
- Los factores culturales y sociales que condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos.
- El énfasis en la formación se sigue poniendo en el estudio fonológico y morfosintáctico del idioma, y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de la historia literaria.

- La tradición didáctica en la que se inserta la experiencia docente.
- Los contenidos de los programas de enseñanza del Idioma y la Literatura vigentes.
- El enfoque formal de los programas de enseñanza y el tipo de contenidos habituales en los libros de texto.

Observando y analizando los enunciados anteriores, puede deducirse que, al mismo tiempo que se presentan como un obstáculo para el desarrollo de las competencias y el enfoque comunicativo según la realidad cambiante, dichos aspectos constituyen los grandes retos que tiene la EFPEM en su esfuerzo por transformar la formación docente en lenguaje hacia la vanguardia educativa.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados de la presente investigación, su análisis e interpretación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Actualmente, el desempeño docente de los profesores que enseñan Idioma Español en EFPEM, presenta características propias del modelo conductista, afianzado por acciones desde los enfoques: pedagógico cognoscitivo y metodológico pasivo, lo que resulta en clases tradicionales y disfuncionales en su mayoría, que no favorecen el desarrollo de ningún tipo de competencias en los estudiantes.
2. La metodología que la mayoría de docentes de la EFPEM aplica en el aula es pasiva. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas son: preguntas directas, lluvia de ideas, ensayos, estudios dirigidos, trabajo en grupos, resúmenes, ejercicios, hojas de trabajo y mapas conceptuales. La evaluación es de carácter sumativa, dependiente de las pruebas objetivas que miden la memoria y la cantidad de conocimientos adquiridos por estudiante.
3. Los aspectos que en la práctica docente de quien enseña Idioma Español en la EFPEM, no son coherentes con el modelo curricular por competencias son: la planificación por objetivos, las clases magistrales, la evaluación dependiente de pruebas objetivas, el tiempo de 60 minutos por clase, la aplicación tradicional de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la actitud irresponsable de algunos docentes aprovechando la libertad de cátedra, la falta de iniciativa por investigar e innovarse de manera

continua y permanente y la actitud de rechazo o resistencia ante los cambios que exige la actualidad.

4. En la EFPEM, según docentes y estudiantes, el aprendizaje-enseñanza del Idioma Español muestra algunos esfuerzos por romper con el esquema tradicional. Sin embargo, se comprueba que no hay avances a favor del desarrollo de competencias porque todavía predomina el modelo curricular por objetivos. La enseñanza del idioma desde el enfoque comunicativo en función de las competencias comunicativas no es posible porque se requiere además, de cambios en los enfoques pedagógico, metodológico, su didáctica y evaluación pertinentes, es decir, del modelo pedagógico institucional.

RECOMENDACIONES

1. Desarrollar, por parte de las autoridades de EFPEM, jornadas de reflexión acerca del modelo pedagógico de enseñanza actual, que contribuyan a rediseñar el contexto educativo y organizativo de la institución hacia el modelo curricular por competencias, lo que por ende obliga a redefinir el perfil, las funciones, los roles y contextos docentes, así como considerar las competencias docentes necesarias para desempeñarse funcional y eficientemente en el aula, en función de satisfacer las demandas y necesidades educativas del siglo XXI desde dicho modelo.
2. Desarrollar, en un corto o mediano plazo, un programa interno sistemático y formal para actualizar pedagógicamente al cuerpo docente en cuanto a metodologías, enfoques, estrategias de enseñanza-aprendizaje y herramientas de evaluación en el desarrollo de competencias comunicativas, para su incorporación en la planificación, ejecución y evaluación de los cursos del área que imparten. Algunas modalidades de entrega de este programa pueden ser: conferencias presenciales y virtuales con expertos; jornadas de trabajo en donde en conjunto se reflexione, analice y reestructure la enseñanza del idioma y funciones en contextos sociocomunicativos; lectura y reflexión de documentos sobre el tema; reuniones de reflexión sobre la práctica docente para socializar experiencias, retroalimentar y orientar el desempeño en el aula hacia el enfoque comunicativo del idioma, entre otras que permitan clarificar, fortalecer, enfatizar y mejorar sustantivamente el marco conceptual, pedagógico, metodológico y didáctico del modelo de enseñanza coherente con un modelo curricular por competencias.

3. Reestructurar el contexto organizacional institucional a partir de acciones que favorezcan el desarrollo curricular por competencias, como por ejemplo: la planificación por competencias, las clases participativas-interactivas, la evaluación holística y formativa, la ampliación del tiempo de duración de los períodos de clase, la aplicación de las estrategias de aprendizaje-enseñanza con la finalidad e intención correspondientes al modelo por competencias, la inserción de talleres o laboratorios en el pensum además de los cursos, la promoción e incentivación de la investigación educativa en el aula, la observación del desempeño docente para la reflexión y crítica constructiva colectiva, entre otras que coadyuven a superar el modelo conductista con enfoque por objetivos y metodología pasiva que predomina hoy en día en EFPEM, y encaminarse hacia la mejora de la calidad de la educación y formación que ofrece.
4. Para desarrollar el aprendizaje del Idioma Español desde el enfoque comunicativo, los docentes en la materia, deben formarse y actualizarse acerca de diferentes temas tales como los enfoques de enseñanza del idioma, enfoques pedagógicos y metodológicos, didáctica y evaluación, en función del desarrollo de competencias comunicativas, y considerarlos para organizar coherentemente un hecho educativo que favorezca la interacción, la comunicación y el entendimiento entre estudiantes, estudiantes y docente, estudiantes y el saber en el aprendizaje funcional del idioma.
5. Es urgente que la EFPEM se coloque a la vanguardia de la educación y sea coherente con el sistema educativo por competencias que se desarrolla a nivel nacional y regional desde hace algunos años, por lo tanto, es necesaria la transformación, no fortuita ni espontánea, hacia la modernización y actualización del quehacer humanístico-social desde un marco pedagógico, metodológico y de la enseñanza del idioma con su

didáctica y sistema de evaluación renovados, pero sobre todo relacionados entre sí.

6. Promover la sistematización de la experiencia de la EFPEM, para compartir y analizar los procesos pedagógicos y didácticos aplicados, identificar lecciones aprendidas y buenas prácticas, que permitan reconocer y transformar las acciones pedagógicas que favorezcan, no solo el quehacer de la institución sino también, el uso competente del idioma en cualquier contexto comunicativo.
7. Favorecer la investigación en EFPEM, acerca de las corrientes pedagógicas, metodológicas y didácticas emergentes para enriquecer y fortalecer el modelo pedagógico institucional y al cuerpo docente mediante la reflexión sobre la práctica y la formación y actualización profesional continua y permanente.

REFERENCIAS

Libros

1. Autor corporativo

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México, México: McGraw-Hill Interamericana.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vadillo, G., & C., K. (2004). *Didáctica, teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México, México: McGraw Hill.

Zorrilla, S., & Torres X., M. (1992). *Guía para elaborar la tesis*. México: McGraw-Hill.

2. Libros con autor

Argudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Bolton, S. (1987). *La evaluación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera*. París: LAL.

Cámara, G. (2006). *Enseñar y aprender con interés*. México: Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.

Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Argentina: Aique.

Martínez O., A. (2000). *Libro para el maestro. Español. Educación Secundaria*. México: S.d.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. España: Pearson Education, S.A.

Múnera, M. (2013). *De travesías y otros puertos: la formación docente en las regiones del lenguaje*. Colombia: Artes y Letras S.A.S.

Rincón, G. (2010). *Módulos para la Enseñanza de la Lengua Castellana*. Cali, Colombia: Artes Gráficas - Humanidades Cali.

Rosales, C. (1984). *Didáctica de la Comunicación Verbal*. Madrid: Narcea.

Saussure, F. (1879). *Memoria sobre el sistema primitivo de las vocales en las lenguas indoeuropeas*. S.d.: S.d.

3. Sección del libro

Baralo, M., & Estaire, S. (2010). "Tendencias Metodológicas Postcomunicativas" en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. (Págs. 210-225). Bern: Peter Lang.

Lomas, C., & Tusón, A. (2008). *La educación literaria. En Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.

Nussbaum, L. (2005). *La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico*. En C. Barragán, C. Anna, M. C. Cardona, J. Ferrer, & E. Larreula, *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (págs. 19-28). Venezuela: GRAO, de IRIF, S.L.

Tusón, A. (2008). *El estudio del uso lingüístico*. En C. L. Tusón, *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* (pág. 218). México: Edere.

Tesis

Díaz, M. (2008). *Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria*. (Tesis de maestría). España: Universidad Castilla La Mancha.

Díaz, M. R. (2010). *Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía*. (Tesis de maestría). España: Universidad de Castilla La Mancha.

Encarnación, E., & Nina M., S. (2012). *Incidencia de los Actos de Habla en la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española, Nivel Básico*. (Tesis de maestría). Santo Domingo: Universidad del Caribe (UNICARIBE).

Galindo, A., & M., M. L. (2008). *Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019*. Colombia: Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío.

Martínez I., M. I. (2009). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Cuba. Recuperado de www.eumed.net/tesis/2009/mimi/

- Mejía, B. M. (2013). Las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de Lengua y Literatura en la EFPEM, de la USAC. (Tesis de Licenciatura). Guatemala. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Pérez M., M. (2010). *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*. (Tesis doctoral). Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Pérez, M. (2005). *Didáctica de la lengua en Puerto Rico*. (Tesis de maestría). Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Ramírez, M. (2011). *Niveles de eficiencia en la aplicación del Enfoque Comunicativo*. (Tesis de maestría). República Dominicana. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).
- Rodríguez C., F. (2010). *Aplicación del Enfoque Comunicativo y su Incidencia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española*. República Dominicana: Universidad Tecnológica de Santiago.
- Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los cocentes: un estudio de caso*. (Tesis de maestría) Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Sánchez S., J., & Sánchez L., M. (2012). *Niveles de pertinencia de las Estrategias Docentes para el Logro de Competencias Lingüístico-comunicativas en Estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Medio del Distrito Educativo 4-04*. (Tesis de maestría). Villa Alta Gracia. Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Artículos de Revistas

4. E-grafías

Castrillón A., D. (Julio de 2007). *Casa del lenguaje*. Obtenido de Casa del lenguaje: <http://casadellenguaje.blogspot.com/2007/07/hacia-un-enfoque-comunicativo-para-la.html>

Lomas, C. (2001). *Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse*. La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Recuperado el 25 de Julio de 2013, de www.educarm.es: <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>

Lomas, C., Andrés, O., & Tusón, A. (01 de Noviembre de 2002). *Espacio Logopédico*. Recuperado el 2013, de Espacio Logopédico: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=271

Martínez, J. D. (28 de Octubre de 2009). *El nuevo diario*. Recuperado el 26 de Julio de 2013, de El nuevo diario: <http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397>

5. Revista profesional

Bejarle, E., Salcedo, H. & Soto, V. (2007). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y literatura*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 1-16.

Belmonte, C. (2000). *La evaluación en los enfoques comunicativos*. *Encuentro*. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 28-40.

Canale, M., & Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I*. Revista Signos 17, 56-62.

Cánovas M., C. E. (15 de Diciembre de 2007). *Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 7(3), 1-19.

Fernández de H., E., Nuñez, M., & Romero L., A. (Enero a Junio de 2010). *Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica*. (P. U. Javeriana, Ed.) Revista Internacional de Investigación en Educación (4).

Llobera, M. (2007). *Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. (J. Sánchez, & A. Yagüe, Edits.) Revista de Didáctica ELE, 1-21.

Quintanilla, A., & Ferreira, A. (2010). *Habilidades Comunicativas en L2 Mediatizadas por la Tecnología*. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2. Chile: Universidad de Concepción, 213-231.

Rico, A. M. (2006). *La importancia de la práctica docente en la didáctica de la Lengua Española como asignatura troncal de los estudios de Magisterio*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 9(1), 1-18.

6. Periódicos

Acuña, P. (4 de Abril de 2010). *Evaluación docente*. El Mercurio de Antofagasta, pág. 8. Recuperado el 26 de Julio de 2013, de Universidad Andrés Bello: <http://noticias.unab.cl/facultades/humanidades-y-educacion/educacion-general-basica/evaluacion-docente/>

Hurtado, P. (14 de Noviembre de 2010). *Los maestros: más de la mitad no domina Lenguaje ni Matemática*. elPeriódico, pág. Versión electrónica.

Otros documentos

7. Documentos de agencias

EFPEM / USAC. (2003). *Readecuación Curricular de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Lengua y Literatura.*

Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Perú: Ministerio de Educación del Perú.*

Unión Europea. (Junio de 2002). *Marco Común Europeo de Referencia.* Madrid, España: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.

8. Folletos

Ortiz, D. (2004). *Gramática Descriptiva.* Guatemala. Universidad de San Carlos de Guatemala.

9. Entrevista

Lomas, C., & Osoro, A. (28 de septiembre de 2008). *Didáctica de la lengua II.* (M. Rivas Sánchez, Editor) Recuperado el 27 de Julio de 2013, de Didáctica de la lengua II: <http://www.didacticalenguados.blogspot.com/2008/09/ensear-lengua-carlos-lomas-y-andrs.html>

Lomas, C. (08 de abril de 2014). *Enfoque comunicativo en la formación del profesor.* Aporte exclusivo para esta investigación.

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Instrucciones: con base en la observación del desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en EFPEM, durante el desarrollo de su clase, ponderar los siguientes criterios marcando 0, 1, 2 o 3, en cada casilla como corresponde, siguiendo el orden de los días observados.

Escala:		0 Nunca	1 Pocas veces	2 Alguna vez	3 Siempre		
No.	Observaciones	Día 1	Día 2	Día 3	Total		
a. Metodología							
1	El docente juega papel de guía y facilitador del aprendizaje.						
2	El docente desarrolla una clase participativa con trabajo colectivo.						
3	El docente explora conocimientos previos de los estudiantes						
4	El docente socializa conocimientos nuevos de manera interactiva.						
5	El docente promueve la ejercitación en los estudiantes acerca de lo aprendido en el aula.						
6	El docente promueve la aplicación de lo aprendido en situaciones comunes o cotidianas.						
7	El docente promueve el aprendizaje por medio de proyectos.						
8	El docente promueve el aprendizaje por medio de la delegación de tareas.						
9	Desarrolla diferentes métodos para lograr la competencia lectora y de escritura en sus estudiantes.						
b. Estrategias de enseñanza-aprendizaje							
10	El docente hace preguntas que evalúan la memoria de sus estudiantes.						
11	Solo el docente destaca información importante acerca del tema del día.						
12	El docente desarrolla el tema utilizando palabras clave.						
13	El docente utiliza rimas o abreviaturas para que el estudiante aprenda.						
14	El docente invita a que sus estudiantes parafraseen.						
15	El docente utiliza analogías y contrastes durante su clase.						
16	El docente promueve a que los estudiantes infieran algún contenido.						
17	El docente pide que los estudiantes construyan textos.						
18	El docente solicita que el estudiante elabore resúmenes.						
19	El docente desarrolla su clase con base en pistas.						
20	El docente pide a sus estudiantes que hagan lecturas críticas.						
21	El docente utiliza el estudio de casos en el aula.						
c. Evaluación							
22	El docente evalúa al inicio, durante y al final del período.						
23	El docente utiliza preguntas directas para evaluar en cualquier momento.						
24	El docente invita al registro de aprendizajes en diarios, portafolios, bitácoras, u otras herramientas.						
25	El docente utiliza listas de cotejo, escalas de rango o rúbricas para el registro de la evaluación de sus estudiantes.						
26	El docente delega ejercicios o tareas utilizando mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos.						
d. Enfoque de la Enseñanza del Idioma Español							

No.	Observaciones	Día 1	Día 2	Día 3	Total
27	El docente enseña Idioma Español desde la morfología, fonología y fonética, semántica y sintaxis.				
28	El docente se preocupa por el análisis crítico del discurso.				
29	El docente promueve la producción de textos.				
30	El docente invita a la apropiación y reinención de saberes.				
31	El docente promueve la comunicación constructiva.				
a. Desarrollo de Competencias comunicativas					
32	El docente se preocupa por el análisis del nivel fónico (entonación, pronunciación, ritmo y acento), el análisis del nivel léxico-semántico (uso de vocabulario o unidades léxicas), el análisis del nivel gramatical (uso de estructuras morfosintácticas, sintácticas y su interrelación).				
33	El docente promueve la reflexión acerca del cómo, cuándo y dónde se debe decir algo.				
34	El docente motiva a que sus estudiantes expresen sus ideas.				
35	El docente motiva a que sus estudiantes se preocupen por decir lo apropiado o no de acuerdo con la situación.				
36	El docente promueve la expresión oral con fluidez, coherencia y cohesión.				
37	El docente promueve la expresión de ideas y hechos con orden lógico.				
38	El docente ejercita la comunicación y el diálogo en sus estudiantes.				

Comentarios u observaciones:

ANEXO 2

INSTRUMENTO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Instrucciones: a continuación se te presenta una serie de preguntas con respuestas en escala Likert. Por favor, lee detenidamente y coloca una X o un ✓ en la casilla que consideres como tu respuesta.

No.	Pregunta	Nunca	Pocas veces	Alguna vez	Siempre
a. Metodología					
1	El docente guía y facilita el aprendizaje.				
2	El docente desarrolla una clase participativa con trabajo colectivo.				
3	El docente explora tus conocimientos previos o experiencias.				
4	El docente brinda conocimientos nuevos de forma interactiva.				
5	El docente promueve ejercicios de lo aprendido en el aula.				
6	El docente promueve la aplicación de lo aprendido en situaciones comunes o cotidianas.				
7	El docente te enseña por medio de proyectos.				
8	El docente te enseña por medio de tareas innovadoras.				
b. Estrategias de enseñanza-aprendizaje					
9	El docente evalúa más tu memoria.				
10	Solo el docente destaca la información importante en clase.				
11	El docente utiliza palabras clave para enseñarte.				
12	El docente utiliza rimas o abreviaturas para que aprendas.				
13	El docente te pide que parafrasees.				
14	El docente utiliza analogías/contrastes en clase.				
15	El docente te pide que infieras o deduzcas.				
16	El docente te pide que construyas textos.				
17	El docente te pide que hagas resúmenes.				
18	El docente da pistas durante su clase.				
19	El docente te pide hacer lecturas críticas.				
20	El docente utiliza el estudio de casos en el aula.				
c. Evaluación					
21	El docente evalúa al inicio, durante y al final del período.				
22	El docente utiliza preguntas directas para evaluar en cualquier momento de la clase.				
23	El docente te pide registrar tus aprendizajes en diarios, portafolios, bitácoras, u otras herramientas.				
24	El docente te evalúa con listas de cotejo, escala de rango o rúbricas.				
25	El docente te pide usar mapas, redes, cuadros u organizadores gráficos.				
d. Enfoque de la enseñanza-aprendizaje del Idioma Español					
26	El docente enseña Idioma Español desde la morfología,				

ANEXO 3

INSTRUMENTO DIRIGIDO A DOCENTES

Instrucciones: lea detenidamente cada pregunta y responda con letra legible, por favor. De antemano, muchas gracias.

No.	Pregunta	Respuesta
a. Metodologías		
1	¿Qué metodología utiliza para la enseñanza del Idioma Español en futuros profesores?	
2	¿Qué hace para desarrollar la competencia lectora y escrita en sus estudiantes?	
b. Estrategias de enseñanza-aprendizaje		
3	¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza más en clase?	
c. Evaluación		
4	¿Qué tipo de evaluación utiliza en el aula?	
5	¿Qué instrumentos utiliza más para evaluar a sus estudiantes?	
d. Enfoque de la enseñanza del Idioma Español		
6	¿Qué es lo que deben aprender los futuros profesores acerca del Idioma Español?	
7	¿Por qué deben aprender Idioma Español los futuros profesores?	
e. Competencias comunicativas		
8	¿Qué es lo que más preocupa desarrollar en las y los futuros docentes acerca del área?	
9	¿Qué contraviene el desarrollo de las competencias comunicativas en los futuros profesores?	

ANEXO 4

INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DOCUMENTAL

Rúbrica para la observación del Currículo y planes de curso					
Criterio	1-2	3-4	5-6	7-8	Punteo
Enfoque comunicativo	No se menciona el enfoque ni se define la naturaleza de la enseñanza comunicativa del Idioma Español.	La naturaleza de la enseñanza no define el aprendizaje del idioma como el aprender a comunicarse individualmente y como miembro de un grupo sociocultural determinado.	La naturaleza de la enseñanza define el aprendizaje del idioma como el aprender a comunicarse individualmente y como miembro de un grupo sociocultural determinado.	Menciona el Enfoque comunicativo y sus elementos básicos.	
Competencias comunicativas	Presenta objetivos y no competencias.	Presenta objetivos del proceso y competencias a desarrollar durante el proceso.	Menciona el desarrollo de competencias pero no las define ni tipifica.	Presenta las competencias comunicativas a desarrollar: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, y/u otras.	
Orientación Metodológica	Define roles del docente, estudiante y contenido pero no desde el constructivismo y holismo.	Define el rol del docente, estudiante y contenido desde el constructivismo y holismo pero no menciona estrategias y técnicas coherentes en función de ello.	Sugiere estrategias y técnicas para aplicar durante el desarrollo del curso pero no son pertinentes para el desarrollo de las competencias comunicativas.	Orienta hacia la construcción del aprendizaje significativo e integral, menciona estrategias y técnicas para el desarrollo de las competencias comunicativas.	
Evaluación	Considera la evaluación sumativa más no formativa.	Considera la evaluación sumativa y formativa pero no define instrumentos coherentes ni pertinentes.	Define instrumentos para la evaluación sumativa y formativa pero que no evidencian los avances en el desarrollo de las competencias comunicativas.	Define la Evaluación sumativa y formativa a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con instrumentos tales como rúbricas, escalas de rango, listas de cotejo, diarios, portafolio, etc.	

Comentarios u observaciones:

HACIA UNA PEDAGOGÍA COHERENTE CON EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Una propuesta para aplicar en
EFPEM



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Brenda Marleny Mejía López

ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
-EFPEM-

Índice

Introducción	3
Justificación	5
Marco conceptual.....	6
1. De un modelo pedagógico tradicional hacia un modelo pedagógico vanguardista ..	6
2. ¿Qué es un modelo pedagógico?	7
2.1. ¿Qué tipo de modelos pedagógicos existen?	7
3. ¿Qué es el enfoque pedagógico?	12
3.1 ¿Qué tipos de enfoques pedagógicos hay?.....	12
4. ¿Qué es el enfoque metodológico?	15
4.1 ¿Qué enfoques metodológicos existen?	15
5. ¿Qué es la didáctica?	17
5.1 ¿Qué tipos de modelos didácticos hay?	17
6. ¿Qué es el enfoque de enseñanza del idioma?	19
6.1 ¿Qué tipos de enfoques de enseñanza del idioma existen?.....	19
7. ¿Qué es el sistema de evaluación?	22
7.1 ¿Qué es el sistema de evaluación?	22
8. Acerca de los objetivos y las competencias	24
9. Del enfoque estructural hacia el enfoque comunicativo	26
en la enseñanza del idioma	26
Marco operativo	30
Modelo de implementación	31
1. Objetivos	31
2. Estrategia de implementación	31
Fuentes de referencia	32

Introducción

Tras la implementación del modelo curricular por competencias como política pública por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2003, muchas son las dudas que surgen paralelo a los esfuerzos iniciados por desarrollar y cumplir con lo dispuesto. Sin embargo, en lo que se ha realizado hasta ahora, la máxima responsabilidad ha recaído en los docentes, dejando por un lado la formación docente por competencias en el nivel superior.

En ese sentido, y en un esfuerzo porque la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), de la Universidad de San Carlos, desarrolle competencias en sus estudiantes, se realizaron dos investigaciones entre los años 2012 y 2013, la primera acerca de las competencias específicas en la formación del profesor y profesora de Lengua y Literatura de dicha casa de estudios; la segunda acerca del Desempeño didáctico del docente que enseña Idioma Español en la EFPEM, y su coherencia con el modelo curricular por competencias.

La propuesta de Competencias específicas para el profesor o profesora de Lengua y Literatura, fue el resultado de la primera investigación, tras concluir que la formación docente desde dicha perspectiva es una tarea pendiente que requiere la transformación del currículo actual que aún contempla la formación en función del logro de objetivos. La segunda investigación comprobó que, pese a los esfuerzos de algunos docentes por romper con el esquema tradicional de formación, no hay avances a favor del desarrollo de competencias, además de explorar el enfoque desde donde se enseña el Idioma Español, que es fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Ambas investigaciones han permitido visualizar que el desarrollo de competencias en los estudiantes aún no es posible pues no se trata únicamente del desarrollo de una didáctica diferente en el aula, sino que se requiere además, de cambios en los enfoques pedagógico, metodológico y de enseñanza del idioma, así como del sistema de

evaluación. En otras palabras, se requiere de cambiar el modelo pedagógico institucional.

Tomando en consideración los resultados de los dos estudios, se presenta una propuesta de modelo pedagógico coherente con el modelo curricular por competencias, con el propósito de contribuir a la readecuación curricular que se realiza actualmente en dicha casa de estudios.

Esta propuesta consta de tres apartados: marco conceptual, marco operativo y modelo de implementación. En el marco conceptual se definen y describen brevemente los modelos y enfoques pedagógicos, enfoques metodológicos, enfoques de enseñanza del idioma, didácticas y sistemas de evaluación. Además, incluye la reflexión acerca de la comparación de objetivos y competencias y el cambio del enfoque estructural en la enseñanza del idioma hacia el enfoque comunicativo. En el marco operativo, se presenta el esquema que engloba el modelo y enfoques que pueden contribuir en la modernización y actualización del quehacer humanístico-social de la EFPEM en función del modelo curricular por competencias que caracteriza el sistema educativo nacional y regional.

Por último, se presenta el modelo de implementación que contiene los objetivos y las acciones que se proponen como fundamentales para lograr la transición y el cambio del modelo pedagógico institucional: del conductismo hacia el constructivismo.

Sirva esta propuesta a las autoridades de EFPEM para visualizar el camino a seguir en la reingeniería institucional hacia la vanguardia educativa; a la Comisión de Readecuación Curricular para reordenar los diferentes elementos, tanto en el contexto organizativo como en el contexto formativo, desde el modelo curricular por competencias; al cuerpo docente de EFPEM, para referencia, consulta y consideración oportuna, en su tarea de decidir y planificar el hecho educativo pertinente y coherente; a sus lectores en general, para conocer, ampliar o reforzar los conocimientos respecto del tema que sean de su interés.

Justificación

Hoy en día, es imprescindible evaluar, reconsiderar y ajustar el rumbo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), así como los lineamientos que orientan su labor y los procesos de innovación e investigación que orientan la toma de decisiones, para elevar la calidad educativa y favorecer a la comunidad que atiende.

El definir una estructura de acciones e interacciones y relaciones entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje significativo en los futuros docentes, puede contribuir para que en el ejercicio de su labor, la EFPEM cumpla sin mayores contratiempos con la tarea de egresar profesionales con calidad.

Considerando que el modelo pedagógico que actualmente caracteriza a la EFPEM está rebasado no solo porque no satisface las necesidades de aprendizaje sino también por las demandas del contexto enmarcado por las exigencias del mundo global y el siglo XXI, es necesario construir un nuevo camino que conduzca hacia el cambio educativo para todas las especialidades profesionales que ofrece, principalmente para el área de lenguaje puesto que hoy se constituye en el pilar fundamental de la interacción social.

Para avanzar hacia la transformación de la formación docente en la EFPEM en la enseñanza del idioma, el enfoque comunicativo es una opción puesto que no sólo es funcional últimamente, sino que se constituye en una alternativa concreta que cuenta con un soporte teórico y consistente desde las configuraciones didácticas hasta en su concepción política y social.

Sin embargo, desarrollar la enseñanza del idioma desde el enfoque comunicativo requiere de un modelo y enfoque diferente del que hoy desarrolla EFPEM. Para definirlo, se hace necesario y urgente que sus autoridades realicen el ejercicio al que se hace referencia en el primer y segundo párrafo de este apartado.

Marco conceptual

“Enseñar no es transmitir ideas a otro sino favorecer que el otro las descubra”.

Ortega y Gasset

1. De un modelo pedagógico tradicional hacia un modelo pedagógico vanguardista

Históricamente, los modelos pedagógicos han estado condicionados tanto por la estructura social como por la económica. Sin embargo, se han distinguido diferentes sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que han llegado a ser comunes y compartidas porque, a su turno, producen *efectos colectivos* que responden a condiciones sociales y de producción, lo que a su vez condicionan las prácticas docentes.

Independientemente de los tipos de modelos pedagógicos existentes, los mismos involucran diferentes conceptos tales como: educación, enseñanza, aprendizaje, entre otros, que implican interacciones recíprocas específicas que dan lugar a una visión totalizadora del objeto (M. Arredondo, M. Uribe y T. Wuest, 1989). Estos a su vez, caracterizan el desempeño docente, el cual incide fuertemente en el enfoque de formación.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, así como en modelos sociológicos, comunicativos y antropológicos entre otros, por lo tanto, es necesario analizar la relación o el vínculo estrecho para orientar de forma adecuada, la búsqueda, renovación y transición de los mismos.

Debido a que los modelos pedagógicos determinan una ruta posible del quehacer docente que responde a una necesidad histórica concreta, antes de considerar una propuesta a asumir para la dirección del proceso docente formativo en EFPEM, se hace necesario reflexionar acerca de qué es un modelo pedagógico y qué elementos lo componen, y detenerse en su conceptualización.

2. ¿Qué es un modelo pedagógico?

Atendiendo a la definición de la pedagogía como ciencia, así como a cada una de sus funciones, el profesor colombiano Héctor Arturo Chávez Pineda (Chávez, 2012), concibe el modelo pedagógico como: una construcción teórico-formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.

Como puede observarse, la definición revela las funciones del modelo: interpretar, diseñar y ajustar el proceso formativo, para el caso de la EFPEM. Para cumplir con estas funciones, es necesario que el modelo pedagógico que la institución determine sea coherente y consistente con los enfoques pedagógico y metodológico, y, para el caso de la formación en el área de Lengua y Literatura, con el enfoque de enseñanza del idioma. Además, por tratarse de todo un sistema, el modelo pedagógico también debe ser coherente con la didáctica y la evaluación.

2.1. ¿Qué tipo de modelos pedagógicos existen?

Los tipos de modelos pedagógicos varían según los autores que se consulten. Sin embargo, para efectos de aportar al análisis y discusión, a continuación se presenta la síntesis de los cuatro modelos pedagógicos considerados dentro de los más comunes:

- a) Conductista
- b) Cognitivista
- c) Histórico-social
- d) Constructivista

Modelo pedagógico	Exponente	Origen y fundamento	Ideas principales	Concepción del estudiante	Concepción del docente
a) Conductista	John B. Watson (1878–1958, inicios del siglo XX)	<p>Surge como teoría psicológica en rechazo a la introspección, es decir, a aprendizaje como proceso interno.</p> <p>Se concentra en el estudio de la conducta del ser humano (procesos observables y cuantificables), y define el aprendizaje como un cambio en el comportamiento de la persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para todo estímulo hay una respuesta. • La Enseñanza se centra en el resultado, logrando la respuesta adecuada según el estímulo. • El comportamiento humano y los problemas se relacionan con la conducta. • La respuesta al estímulo se premia, según sea, con calificaciones, recompensas o castigos. • Los principios de esta teoría pueden ser aplicados con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos. 	<p>El estudiante es considerado como receptor pasivo, es decir, solo obedece.</p> <p>Su desempeño y aprendizaje dependerá del medio externo (método, contenido, etc.. aplicado por el docente)</p> <p>Realiza el aprendizaje de memoria pues se limita al “ver” y “escuchar” lo que el docente transmite para luego simplemente recordarlo y repetirlo.</p>	<p>El docente es quien tiene el control del conocimiento, es quien controla los estímulos.</p> <p>La evaluación es cuantitativa.</p> <p>La relación entre el docente y el estudiante es poco interactiva.</p>

Modelo pedagógico	Exponente	Origen y fundamento	Ideas principales	Concepción del estudiante	Concepción del docente
b) Cognitivista	Jean Piaget (1894-1980)	Surge para sustituir el modelo conductista.	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje se produce a partir de la experiencia. • Contribuye al conocimiento de algunas capacidades esenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje como: la atención, la memoria y el razonamiento. 	El estudiante es considerado como una persona totalmente activa, capaz de resolver problemas, proyectos, situaciones reales, mediante el procesamiento de la información por esquemas, planes o estrategias.	El docente promueve la reflexión y el desarrollo de aptitudes.
	David Ausubel (1918-2008)	Busca enfocarse en el estudio de las representaciones mentales del sujeto, como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que cada persona organiza, evalúa e interpreta la información de forma distinta, a través de estructuras o esquemas mentales dependiendo de su interacción con la realidad. 	No es encasillado por su tipo de inteligencia, sino que tiene la oportunidad de aprender haciendo uso de la inteligencia con que se sienta a gusto.	Parte de la idea de que los estudiantes aprendan a aprender y a pensar, por lo que diseña las estrategias didácticas que lo promuevan.
	Jerome Bruner (1915)				
	Lev S. Vigotsky (1896-1934)				Adapta la enseñanza a la capacidad cognitiva de los estudiantes.

Modelo pedagógico	Exponente	Origen y fundamento	Ideas principales	Concepción del estudiante	Concepción del docente
<h2 style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">c) Histórico-Social</h2>	<p>Lev S. Vigotsky (1896-1934, aunque sus aportes son de la década de los veinte, apenas se han dado a conocer hace pocos años)</p>	<p>Surge como una variable al proceso de aprendizaje siendo éste influenciado por los procesos socioculturales.</p> <p>Plantea que para el proceso de desarrollo cognitivo debe tomarse en cuenta el contexto histórico cultura en el que se encuentra el individuo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece el concepto de “Zona de desarrollo próximo”. • Se toma en cuenta el papel de la interacción social con otras personas: expertos, maestros, padres, otros estudiantes, etc., y con otros instrumentos: libros, computadoras, etc., en el desarrollo psicológico del estudiante. • Hay aprendizaje cooperativo: el estudiante construye el conocimiento mezclando el proceso personal con el obtenido en colaboración con otras personas o instrumentos. 	<p>El estudiante es considerado como un ente social, protagonista y producto de las interacciones sociales en que se ve involucrado.</p> <p>El estudiante reconstruye los saberes pero no lo hace solo sino que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos de construcción en colaboración con otros.</p> <p>Sus diferentes inteligencias pueden participar en el ambiente: sociedad, cultura, momento histórico, lo que limita o cohibe el desarrollo de las mismas.</p>	<p>El docente enseña de forma interactiva, promoviendo las “zonas de desarrollo próximo”.</p> <p>El docente debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y como mediador en el saber sociocultural.</p> <p>Su participación en el proceso de enseñanza, en un inicio debe es sobre todo “directiva”, posteriormente se va reduciendo su participación.</p>

Modelo pedagógico	Exponente	Origen y fundamento	Ideas principales	Concepción del estudiante	Concepción del docente	
d) Constructivista	Jean Piaget (1894-1980)	Surge como posición compartida por diferentes tendencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica la naturaleza del conocimiento humano. • Sostiene que el aprendizaje es activo. Lo nuevo que se aprende se incorpora a experiencias previas y se crean estructuras mentales propias. • El estudiante "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe, esto constituye que el aprendizaje sea significativo. 	El estudiante es el constructor de su propio conocimiento.	<p>Es activo y responsable de su propio aprendizaje y desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes.</p> <p>Lleva lo teórico a lo práctico principalmente en contextos reales.</p> <p>Es el protagonista del proceso educativo.</p> <p>Su aprendizaje será más fácil en la medida en que tenga desarrollada su inteligencia intrapersonal, pues conocerse a sí mismo sabrá en qué dirección comenzar la búsqueda del conocimiento.</p>	El docente promueve el desarrollo de las competencias y la autonomía de los estudiantes.
	David Ausubel (1918-2008)	Plantea que el conocimiento previo origina un conocimiento nuevo, por lo que el aprendizaje es significativo.		Cumple con el papel de guía y facilitador, y promueve la construcción del aprendizaje mediante la enseñanza indirecta, a partir de la experiencia.		
	Jerome Bruner (1915)					
	Lev S. Vigotsky (1896-1934)					

Como puede apreciarse, no hay un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas que surgen en el proceso enseñanza-aprendizaje, que contemple la amplia variedad de supuestos surgidos en la historia de la educación, y que se haya nutrido de todos los avances de la psicología y otras ciencias de la educación.

Por lo anterior, es difícil pensar que algún día exista un modelo pedagógico que sea perfecto y perpetuo. Más bien, lo que ha ocurrido es que los diferentes modelos surgen y se aplican, manifestándose uno con más énfasis que los otros, no obstante, su aplicación depende no solo del desarrollo coherente de los elementos que lo componen sino también del conocimiento y dominio que tenga el docente respecto de cada uno de ellos.

Partiendo de que el modelo pedagógico está compuesto de varios elementos que son: el enfoque pedagógico, el enfoque metodológico, la didáctica y la evaluación, a continuación se procede a su conceptualización.

3. ¿Qué es el enfoque pedagógico?

Se llama enfoque pedagógico a la perspectiva desde la cual se concibe el proceso, las estrategias de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de orientación al servicio del desarrollo personal del estudiante y del logro de aprendizajes significativos en espacios de formación.

3.1 ¿Qué tipos de enfoques pedagógicos hay?

De acuerdo con los autores que los exponen, existen varios enfoques de este tipo. Sin embargo, para efectos de comprender la propuesta contenida en este documento, se presenta la conceptualización de los siguientes enfoques pedagógicos:

- a) Racionalismo académico
- b) Tecnología educativa
- c) Escuela activa

d) Cognitivo

e) Socio cognitivo histórico

Enfoque Pedagógico Elemento	Racionalismo Académico	Tecnología Educativa	Escuela activa	Corrientes Cognitivas	Socio Cognitivo histórico
Propósitos	Este enfoque es el más tradicional. Se preocupa por la adquisición de herramientas para comprender cómo debe vivir como individuo, como miembro de la sociedad. Se le asigna al saber una especie del valor supremo, basado en el realismo clásico, del cual deriva la forma superior de la educación el desarrollo de la mente.	Lograr desempeños eficientes en diferentes tareas utilizando dispositivos electrónicos e informáticos.	Desarrollar las capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla.	Formar personas inteligentes y creativas en la resolución de problemas.	Formar una comunidad intelectual capaz resolver problemas en su cotidianidad, además de fortalecer sus capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes.
Contenidos	Se organizan de acuerdo con un área disciplinar.	Se organizan de acuerdo con objetivos de desempeño.	Se organizan de acuerdo con los intereses propios de los estudiantes.	Se organizan de acuerdo con los niveles cognitivos de aprendizaje.	Se organizan de acuerdo con las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes.
Metodología	Se fundamenta en la exposición del profesor.	Se fundamenta la enseñanza basada en la organización de estímulos.	Se fundamenta en las acciones del estudiante sobre los objetos del medio y el uso de materiales.	Se fundamenta en diferentes tareas cognitivas y en estrategias de aprendizaje.	Se fundamenta en la interacción social y en el uso de diferentes mediaciones principalmente semióticas.

Enfoque Pedagógico Elemento	Racionalismo Académico	Tecnología Educativa	Escuela activa	Corrientes Cognitivas	Socio Cognitivo histórico
Recursos	Los apoyos educativos se basan en el discurso y en los textos.	Aplicación en la escuela de cine mudo o sonoro, periódicos escolares, imágenes fijas que pueden ser vistas directamente o proyectadas, vistas en forma de diapositivas o filmina, materiales de museo, láminas, mapas y gráficos.	Usa recursos físicos, psicológicos y semióticos (herramientas, textos, computadores, etc.) que se convierten en mediadores de aprendizaje para ser utilizadas en situaciones de interacción educativa.	Se utiliza diferente materiales de acuerdo a los procesos cognitivos que se deseen desarrollar. Por ejemplo, recientemente, se han utilizado carteles, presentaciones electrónicas, tutoriales, sistemas expertos y software educativo.	Los recursos físicos, psicológicos y semióticos (herramientas, textos, computadores, etc.) se convierten en mediadores del aprendizaje para ser utilizadas en situaciones de interacción educativa.
Evaluación	Se evalúa lo que el estudiante sabe con respecto de un campo de conocimiento, utilizando pruebas objetivas generalmente escritas u orales.	Evalúa el conjunto de procesos aprendidos teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos, y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva.	Se evalúan niveles desarrollo de los estudiantes con respecto de sus habilidades y actitudes.	Se evalúan estructuras y procesos de pensamiento mediante pruebas de naturaleza psicológica o psicopedagógica.	Se evalúan el potencial de aprendizaje, los diferentes niveles cognitivos de desarrollo intelectual y el logro de competencias a través de pruebas de naturaleza psicopedagógica.

Desde cada uno de los enfoques pedagógicos, se proponen estrategias que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes, esto es, que se tornen en experiencias significativas para acceder a conocimientos cada vez más complejos.

4. ¿Qué es el enfoque metodológico?

El enfoque metodológico es la visión desde la cual se determina las características esenciales, generales y particulares que distinguen el proceso enseñanza-aprendizaje en función de lograr lo pedagógicamente propuesto, es decir, de lograr la comprensión crítica de los mundos sociales y culturales en los que se vive y se producen las relaciones. Para ello, se vale de los diferentes métodos, estrategias y herramientas del que el docente dispone para realizar el hecho educativo. Éstos suelen girar alrededor de los modelos pedagógicos (basados en la psicopedagogía) como son el conductismo, cognitivismo, histórico social y el constructivismo. Cada uno de ellos tiene sus procesos, actividades y métodos de actuación.

4.1 ¿Qué enfoques metodológicos existen?

Sin metodologías no puede haber hecho educativo, por lo tanto, los tipos de enfoques metodológicos dependen del enfoque pedagógico al que se ajusten. Siguiendo la conceptualización desde los enfoques pedagógicos referidos en este documento, a continuación se presentan algunas características generales de la metodología que los distingue:

Enfoque Pedagógico Metodología	Conductismo	Cognitivism	Social histórico	Constructivismo
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Fijación de conocimientos por medio del refuerzo. • Interacción estímulo-respuesta. • Control del aprendizaje mediante objetivos conductuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de ambientes y experiencias de desarrollo. • Parte de las experiencias del estudiante. • Interacción dialéctica sujeto-objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variada según el nivel de desarrollo y contenido. • Trabajo productivo. • Crítica a la sociedad capitalista: confrontación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de conocimientos basada en la interacción con la realidad. • Toma en cuenta el contexto. • Trabajo colectivo para el enriquecimiento. • Aplicación para la vida. • En función de lograr competencias.

Pese a la amplia gama de metodologías existentes en general, hoy en día se distinguen dos enfoques metodológicos que predominan en el ámbito tanto educativo como formativo:

- a) Tradicional-Pasivo-Magistral
- b) Activo-Participativo

Las características de cada uno de estos enfoques son:

Elemento	Enfoque metodológico tradicional-pasivo-magistral	Enfoque metodológico activo-participativo
Enfoque pedagógico al que se ajusta	<ul style="list-style-type: none"> • Conductismo • Cognitivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Social histórico • Constructivismo
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurado, controlado 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptable, dinámico
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Lineal • Memorístico • Organizado en clases y asignaturas (fragmentación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Significativo • Nuevos ambientes • Construcción social del conocimiento • Basado en proyectos y experiencias • Holístico-integral
Responsable	<ul style="list-style-type: none"> • El docente sobre el estudiante, como transmisor. 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante, con la mediación y guía del docente.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Unidireccional: de uno a muchos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bidireccional y colectivo: de muchos a muchos.
Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Pupitres orientados hacia el docente, los estudiantes se dan la espalda. • Carece de materiales didácticos. • Ambiente con pocos elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pupitres dispuestos en "U". • Materiales didácticos innovadores, contruidos individualmente o colectivamente. • Inmersión en el contexto.

5. ¿Qué es la didáctica?

En su definición más sencilla, la didáctica es la disciplina que se ocupa de las estrategias, técnicas y herramientas para la enseñanza, diseñados para favorecer el aprendizaje. Es fundamental porque es la encargada de articular la teoría con la práctica.

Ángel Díaz Barriga (Díaz B., 1992), la define como: una disciplina teórica, histórica y política. Es teórica porque tiene su propio carácter al responder a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia. Es histórica porque sus propuestas responden a momentos históricos específicos, y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social.

La didáctica se vincula con otras disciplinas pedagógicas como, por ejemplo, la organización escolar y la orientación educativa. Pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los elementos que toma en cuenta son: el estudiante, el docente, el contexto y el currículo.

5.1 ¿Qué tipos de modelos didácticos hay?

Desde una perspectiva histórica, Delamon (Delamon, 1984) señala que desde los años treinta y mediados de los cincuenta, se han diversificado los modelos didácticos que se pueden desarrollar en el aula.

Hasta la fecha, las estrategias, técnicas y herramientas didácticas se pueden agrupar en tres grandes modelos:

- a) Transmisión
- b) Sistémico-instruccional
- c) Conversacional

A continuación, se exponen estos modelos de acuerdo con el enfoque pedagógico al que responde:

Modelo didáctico Enfoque pedagógico	De transmisión	Sistémico instruccional	Conversacional
Conductista	<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias, técnicas y herramientas establecen una relación de influencia del docente sobre el estudiante. Conjunto de saber-hacer que posee el docente para actuar eficazmente en el hecho educativo. 		
Cognitivista		<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias, técnicas y herramientas establecen una relación funcional para el logro de los aprendizajes. Organización que el docente hace del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes. 	
Social-histórico			<ul style="list-style-type: none"> Las estrategias, técnicas y herramientas favorecen la construcción social y aprendizaje significativo de estudiantes y docente. Actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa.
Constructivista			

Específicamente, las estrategias, técnicas y herramientas que se desarrollan en cada uno de los modelos didácticos pueden ser las mismas que ya se utilizan, no obstante, es la intencionalidad según el enfoque pedagógico y el modelo didáctico, lo que las determina.

6. ¿Qué es el enfoque de enseñanza del idioma?

De acuerdo con (Otero, 1998), la enseñanza del idioma puede ser vista en diferentes perspectivas desde donde se desarrolla cierta comprensión del funcionamiento de las distintas concepciones del idioma y los niveles en que se interrelacionan y componen.

Por su parte, (Marín, 2004) argumenta que la enseñanza “naturalizada” del idioma representa una concepción, una teoría de la lengua como entidad, *una teoría de la lengua como disciplina de estudio* y también representan una *teoría del aprendizaje*. La agrupación de teorías constituye el modelo pedagógico que ha regido la enseñanza y el aprendizaje del idioma en las escuelas. De esa cuenta, cada modelo pedagógico implica un enfoque de enseñanza del idioma específico determinado por la evolución humana y del aprendizaje.

6.1 ¿Qué tipos de enfoques de enseñanza del idioma existen?

(Marín, 2004), en su libro, describe los diferentes enfoques de enseñanza del idioma de acuerdo con los modelos pedagógicos que se han desarrollado en el sistema educativo durante diferentes momentos de la historia de la educación:

Enfoque de enseñanza Modelo Pedagógico	Mecanicista	Estructuralista	Comunicativo
Conductista o tradicional	<p><u>Antes de los años `50:</u></p> <p>Teoría del idioma: lingüística - logicista.</p> <p>Teoría del aprendizaje: asociacionista.</p> <ul style="list-style-type: none">• Los aspectos gramaticales son dependientes de la lógica; el análisis del idioma identifica elementos sintácticos y semánticos, lo que determina un análisis de tipo lógico -gramatical; se preocupa por el		

Enfoque de enseñanza Modelo Pedagógico	Mecanicista	Estructuralista	Comunicativo
	<p>cumplimiento de las normas del idioma.</p> <p><u>Después de los años `50:</u></p> <p>Teoría del idioma: basado en el conocimiento de las clasificaciones, paradigmas, vocabulario, etc.</p> <p>Teoría de aprendizaje: basado en el proceso estímulo-respuesta, premio-castigo.</p>		
<p>Tecnocrático (Décadas de los `60 y `70)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica a todas las disciplinas. • No genera un cambio radical de las prácticas didácticas en comparación con el enfoque mecanicista, no obstante, logra la independencia de la lingüística de la Filosofía y la lógica. • Su riqueza radica en su taxonomía y análisis. • Genera conductas observables y evaluables. • La actividad discursiva y textual se realiza dentro de los parámetros de textos literarios prestigiosos. • Hay reducción o confusión de las funciones emotiva y poética postuladas por Roman Jakobson. <p>Hay una relación a distancia entre sujetos y objetos del aprendizaje, entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, entre enseñante y aprendices.</p>	

Enfoque de enseñanza Modelo Pedagógico	Mecanicista	Estructuralista	Comunicativo
Cognitivista, Social- Humanista, Constructivista			<ul style="list-style-type: none"> • Además de la teoría del idioma: textualidad y discursividad, y la teoría del aprendizaje: constructivismo en su sentido más amplio, no solo el piagetiano, este enfoque tiene un claro propósito del aprendizaje: mejorar las competencias y los desempeños de los usuarios del idioma. • Prepara personalidades que atiendan la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significatización social y personal de los aprendizajes sistemáticos. • Este enfoque visualiza el idioma como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. • Abarca la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis y el uso de las convenciones. • Se apoya en la teoría de la escritura y de la lectura como procesos. • Los aprendizajes buscan siempre el desarrollo de las competencias comunicativas. • Para este enfoque, desarrollar las competencias comunicativas significa lograr la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento y la posibilidad que tiene el sujeto de inscribirse en su idioma, de hacerse responsable de sus enunciados, identificación del idioma como constituyente del propio sujeto.

7. ¿Qué es el sistema de evaluación?

El sistema de evaluación es la acción de diseñar, aplicar pruebas e informar los resultados, como un complemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según (Jurado, 2009), en las tres últimas décadas el campo de la evaluación ha alcanzado un importante desarrollo teórico y metodológico en virtud de la necesidad de implementar mecanismos que contribuyan a garantizar el monitoreo de los sistemas educativos, de modo que se pueda valorar el impacto de políticas adoptadas, fundamentalmente cuando de alcanzar la calidad educativa se trata.

Lo dicho por el autor puede concebirse como el resultado de las reformas educativas que han surgido en los países y en la región, en donde un avance está relacionado principalmente con el campo conceptual: la evaluación pasó de ser la medición de los desempeños de los estudiantes, en términos de asignar puntajes (desde visiones de la psicometría), a ser el proceso mediante el cual, con el aporte de varias disciplinas, puede dar cuenta del desarrollo de competencias y del estado de desarrollo de ciertos procesos educativos, desde los cuales, se pueden establecer estrategias importantes para mejorar su desempeño, además de lograr la calidad educativa.

La evaluación educativa se ha empezado a asumir desde una perspectiva que implica en cierto modo un proceso de investigación y recolección: definición de elementos y de instrumentos, análisis e interpretación, valoración según criterios validados socialmente y adecuados al contexto educativo en cuestión, así como la formulación de conclusiones, definición de políticas por implementar institucionalmente, y la validación de dichas políticas tanto en las instituciones como a nivel nacional.

7.1 ¿Qué es el sistema de evaluación?

El sistema de evaluación, como complemento, está determinado por el modelo pedagógico que se desarrolla, por lo tanto, varía de acuerdo en su intencionalidad e impacto:

Sistema de evaluación Modelo pedagógico	Tradicional, por objetivos	Por competencias
Conductista	<ul style="list-style-type: none"> •La evaluación sirve única-mente para comprobar el logro de los objetivos planteados por el docente al inicio del proceso. •Su énfasis es cuantitativo más que cualitativo. •Los resultados no influyen en la toma de decisiones para la transformación de la escuela, ni hacen un enlace con la formación de los docentes y con iniciativas de investigación desde el interior de las instituciones educativas. •Cuenta con el diseño de pruebas, aplicativos y devolución de resultados pero no con un sistema de evaluación en sí, ni surgen discusiones siquiera respecto de la pertinencia de la pruebas. •La prueba por excelencia es la objetiva que consta de una o varias series de preguntas directas. 	
Cognitivista, social-humanístico, constructivista		<ul style="list-style-type: none"> •Se entiende la “evaluación” como un proceso participativo, sistemático y ordenado que se inicia desde el momento diagnóstico y que se da de manera paralela a la planeación y ejecución del proceso, en función de verificar el avance en cuanto al desarrollo de las competencias en los estudiantes. •Su énfasis es más cualitativo que cuantitativo. •Consta de un sistema de recolección y análisis de información que retroalimenta los procesos de toma de decisiones, incrementa los conocimientos sobre los temas del proceso y facilita la recuperación permanente de la memoria del mismo y su sistematización. •La evaluación es un medio para el aprendizaje, la retroalimentación permanente y la cualificación de los procesos de toma de decisiones, por lo que se convierte en una herramienta fundamental en los procesos de formulación, ejecución y mejoramiento permanente del proceso educativo.

Sistema de evaluación Modelo pedagógico	Tradicional, por objetivos	Por competencias
		<ul style="list-style-type: none"> • El diseño del sistema de evaluación requiere una tarea rigurosa a nivel técnico y en el diseño de instrumentos y estrategias de recolección de información, aunque lo más difícil del proceso evaluativo es generar una cultura de la evaluación, donde todos los actores estén convencidos de su importancia para el mejoramiento de ellos mismos y del proceso educativo como tal. • Se clasifica de acuerdo con el momento en que se aplica y por los sujetos que lo desarrollan: <ul style="list-style-type: none"> <u>Por el momento en que se aplica:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnóstica ○ Formativa ○ Sumativa <u>Por quienes la desarrollan:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoevaluación ○ Coevaluación ○ Heteroevaluación • Los objetos de evaluación son tanto los procesos y los insumos, como los resultados; y considera tanto el alcance de los objetivos como de los avances en el desarrollo de las competencias, así como también el impacto sobre los estudiantes, sus familias y la comunidad. • Informa sobre la efectividad y eficiencia de los procesos.

8. Acerca de los objetivos y las competencias

El hecho de que las competencias sean el “boom pedagógico”, no significa que los objetivos hayan pasado a la historia. Más bien, se trata de complementar ambos elementos en el hecho educativo, y definir claramente la perspectiva desde la cual se trabajará por lograr cada uno de dichos elementos.

En un proceso combinado, las competencias se definen para los estudiantes mientras que los objetivos se definen para el proceso específicamente. Es decir que, mientras el docente desarrolla las competencias en sus estudiantes por medio de metodologías y estrategias afines,

busca alcanzar los objetivos que se propone al inicio del proceso por medio de su desempeño docente.

Desde dicha perspectiva, el modelo educativo por competencias proporciona a los futuros profesores conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyen la base necesaria sobre la que construir su desarrollo profesional. Este desarrollo dura toda la vida activa del profesorado y está influido por la formación docente recibida.

En tal sentido, la formación por competencias tiene un carácter eminentemente profesional, sin olvidar la promoción de tareas investigadoras en el ámbito de la educación. Se resalta así la importancia que la dimensión investigadora, desde la propia práctica, tiene en el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, caracterizan a la persona como mediadora entre el desarrollo socio-personal y el aprendizaje, capaz de propiciar la formación personal, científica y cultural de sus estudiantes como ciudadanos competentes para desenvolverse y ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes en una sociedad democrática.

Por aparte, los objetivos del proceso básicos del proceso enseñanza-aprendizaje se refieren al fomento del desarrollo de una visión global y analítica de los problemas sociales, culturales y ambientales de la época actual; la potenciación de una actitud positiva y crítica hacia el desarrollo de la identidad profesional docente; la integración de experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende; la potenciación de la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de otros centros docentes; la promoción del uso de los procesos de investigación en el aula como base de su desarrollo profesional; la promoción de una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes; el favorecimiento de la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente; la promoción del reconocimiento, análisis y atención de las características diferenciales del estudiantado según su desarrollo evolutivo, contextos familiares, sociales y culturales de referencia; el conocimiento de las competencias profesionales docentes propias de cada especialidad y su relación con las demás competencias a través de mecanismos de transversalidad.

9. Del enfoque estructural hacia el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma

De acuerdo con Carlos Lomas (Lomas, 2014), en la enseñanza del idioma se ha sacrificado por mucho tiempo el aprendizaje de las habilidades comunicativas que mejoran las capacidades de expresión y comprensión de las personas por la enseñanza simple y retórica de los conceptos gramaticales (morfología y sintaxis), las normas ortográficas, la historia del idioma y los formalismos literarios que solo contribuyen al acumulación de conocimiento académico en la materia. Sin embargo, en los últimos tiempos la enseñanza del idioma ha cambiado de rumbo debido a las exigencias del contexto y el mundo global, por lo que la relevancia se otorga al énfasis comunicativo rebasando así, la visión académica referida en el párrafo anterior, por una visión más significativa y funcional del idioma y de su enseñanza.

Pero la transformación del enfoque de enseñanza del idioma como se ha dicho, no es tan sencilla. Según Lomas (Lomas, 2014), se trata de desarrollar una concepción constructivista sobre los procesos de aprendizaje además de adicionar a los contenidos, las destrezas y habilidades expresivas y comprensivas orientadas a conseguir determinados fines: saber hablar, saber escuchar, saber escribir, saber leer y saber entender, en definitiva, saber hacer cosas con las palabras; además de las actitudes que regulan los intercambios comunicativos entre las personas: actitudes críticas y de los valores sociales de las lenguas y sus usos: prejuicios y estereotipos sociolingüísticos, usos discriminatorios del lenguaje, conciencia de los efectos del uso lingüístico en la construcción de las identidades socioculturales. Esto requiere de un modelo pedagógico que favorezca el enfoque en referencia. Este modelo es el constructivista.

Desde el constructivismo, el aprendizaje contribuye al desarrollo cultural en la medida que se es capaz de elaborar una representación personal sobre el entorno, desde la experiencia de interés particular, modificando aquellos contenidos que limitan la percepción para responder de manera significativa a la realidad personal y social. En general, es un marco para explicar los problemas del conocimiento del individuo y el proceso cognitivo en la mente humana en el que sobresale su actividad mental constructiva para la apropiación de dicho conocimiento. Se parte de que la realidad es una construcción social, por un lado, pero por otro también es una construcción de la persona pues construye a partir de los esquemas que ya posee (conocimientos previos) y de las relaciones que ha construido con su entorno social (experiencia). Por lo tanto, el estudiante es activo en el proceso cognoscitivo y, por naturaleza, busca comprender activamente las

cuestiones que se le plantean formulando hipótesis y construyendo en su lenguaje interno su propia visión, seleccionando la información que recibe, es decir, participa en la construcción de los conocimientos en forma cooperativa.

Dado que el constructivismo exige la interacción con otras personas, respeto mutuo, cooperación y establecimiento de acuerdos, es posible determinar que las relaciones sociales se ven directamente implicadas como una forma de actuar con el otro y hacer intercambios. Desde el trabajo cooperativo, se desarrolla la apropiación de conceptos que parten de los propios individuos, por lo tanto, dar la oportunidad de trabajar en grupos, no solo permite relacionarse con los demás, sino que posibilita afianzar un trabajo cognitivo con apoyo de los otros y fomenta el desarrollo del individuo en un contexto comunicativo.

Desde este modelo pedagógico, el estudiante se concibe como un individuo activo que elabora ideas previas e hipótesis propias; el docente se concibe como un guía en la construcción de conocimientos, que debe facilitar el desarrollo y perfeccionamiento de esas ideas. Dado que el conocimiento es construido cooperativamente (enriquecimiento colectivo) y no está dado *a priori*, la enseñanza no se basa con un texto básico, sino que se fundamenta en una pedagogía activa.

Asimismo, el desarrollo del enfoque comunicativo requiere de un enfoque pedagógico afín, el cual resulta ser el socio-cognitivo. Éste está integrado por un aspecto socio-cultural, en donde el sujeto está inserto en determinado contexto, y un aspecto cognitivo que atiende a los procesos mentales. Además, entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como una realidad dinámica-recursiva y como una práctica social. Su propósito es formar una comunidad intelectivamente capaz en la resolución de problemas. Los contenidos se organizan de acuerdo con las potencialidades de los estudiantes, y metodológicamente se fundamenta en la interacción social y el uso de diferentes medios, principalmente semióticos (herramientas, textos, computadoras entre otros), que se convierten en medios para el aprendizaje a ser utilizados en situaciones de interacción educativa. Otra característica es que considera el aprendizaje como un proceso de modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre; da importancia a la experiencia en el desarrollo no solo de los procesos cognitivos sino también metacognitivos.

Otro elemento desde el cual puede hacerse el énfasis comunicativo en la enseñanza del idioma es el enfoque metodológico activo. Éste se traduce en el desarrollo de guías, el trabajo en equipo

(no de grupos), la interacción estudiantes-docentes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-entorno, estudiantes-el saber, y la utilización de los centros de recursos de aprendizaje. Su propósito es formar en y para la vida, de tal manera que, mediante experiencias vitales del estudiante, éste domine su realidad particularmente interpersonal y socio-grupal. El rol principal del docente es el de orientador y asesor de sus estudiantes. Estos últimos aprenden haciendo. Respecto de la secuencia de los temas, ésta es flexible pues se ajusta a los requerimientos del grupo. Desde esta perspectiva puede optarse por tres experiencias de aula que permiten el aprendizaje significativo: **la pedagogía activa, la pedagogía por problemas y la pedagogía por proyectos.**

Respecto de la evaluación como complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma desde el enfoque comunicativo, ésta tiene propósitos más sustantivos congruentes con las finalidades del modelo y enfoque pedagógico:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de los estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación políticas internas innovadoras para el mejoramiento institucional.

En países como Colombia por ejemplo (Pachón A., 2014), hay avances significativos respecto del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma. Desde su perspectiva “Evaluar es valorar” y desde allí tanto el concepto como el proceso adquiere un carácter integral, dialógico y formativo por lo que es su principio rector.

Siendo así, dicha concepción de la evaluación puede ser también el principio rector del sistema de evaluación de EFPEM en el marco de esta propuesta ya que los tres aspectos referidos superan lo que tradicionalmente se ha venido trabajando en países como Guatemala en donde aún se aplica el enfoque estructural y tradicional en el aprendizaje del idioma.

Respecto de cómo evaluar y qué instrumentos utilizar desde el enfoque comunicativo en el marco del constructivismo, es importante estar conscientes de no cometer el error que hasta ahora se ha cometido: convertir el medio en un fin. Esto ha sucedido desde el momento en que las diferentes herramientas de evaluación se utilizan únicamente para registrar un punteo acumulativo que determina la aprobación o reprobación del curso. Considerando que el enfoque comunicativo se define como un enfoque integrador que favorece el aprendizaje-enseñanza del idioma en el contexto, no significa que las pruebas objetivas no sean de utilidad. Más bien se recomienda que éstas se utilicen de forma y propósitos diferentes de lo tradicional.

Un ejemplo de prueba objetiva puede ser aquella en la que se le presenta al estudiante una situación aunque sea artificial, algo que simule ser auténtico en donde lo que importe no sea reproducir exactamente una situación sino las operaciones mentales que deberían tener lugar. En este tipo de enfoque lo que interesa es evaluar en conjunto, es decir, cómo se han integrado todos en la situación referida aunque sea ficticia, no interesa entonces, evaluar los distintos componentes por separado.

Otra prueba objetiva que puede utilizarse es la argumentativa. La argumentación exige realizar tareas centradas en la interpretación de los usos reales y contextualizados del idioma, no se está excluyendo en ningún caso la enseñanza de la gramática enfocada a la producción como se ha hecho hasta el momento. Al contrario, el estudiante debe poder comprobar el efecto de sus enunciados y reajustar las hipótesis que ha hecho sobre el funcionamiento de las estructuras en tareas que impliquen su producción.

Otra forma de evaluar puede lograrse mediante la observación de la actitud, procesos realizados y resultados obtenidos por parte de los estudiantes, durante el desarrollo de algún proyecto o situación que requiere la puesta en práctica de lo aprendido de manera conjunta. Los criterios específicos a evaluar en esta forma pueden estar contenidos en herramientas como listas de cotejo, rúbricas y escalas de rango.

Dos tipos de evaluación que no pueden faltar dentro del modelo que se propone, son la autoevaluación y la coevaluación. Los criterios para cada uno de ellos deben ser claros y bien definidos. En este sentido, el docente puede elaborar alguna plantilla o formato que los contenga y que los estudiantes pueden ir respondiendo durante un proceso de aprendizaje específico, incluso, en momentos específicos de dicho proceso.

Marco operativo

Para que la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala se coloque a la vanguardia de la educación y sea coherente con el sistema educativo nacional y regional, debe superar los esquemas, procesos y sistemas que hasta ahora han funcionado como parte de su quehacer. No se trata de una transformación fortuita ni espontánea, más bien se trata de una reestructuración conceptual, metodológica, técnica y operativa de manera paulatina pero necesaria para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI.

A continuación, se presenta el esquema que engloba el modelo y enfoques que pueden contribuir en la modernización y actualización del quehacer humanístico-social de la EFPEM, mismo que puede considerarse como propuesta base para la transformación no sin antes profundizar en lo que cada elemento implica:



Modelo de implementación

1. Objetivos

Contribuir con la formación de profesores de enseñanza media, aportando una propuesta de modernización y actualización pedagógico-didáctica coherente con el modelo curricular por competencias vigente en el sistema educativo tanto nacional como regional.

Indicar el modelo, enfoques y otros elementos coherentes con el currículo por competencias, que sirvan de referencia a las autoridades de EFPEM en el proceso de reingeniería pedagógica institucional que realiza actualmente.

2. Estrategia de implementación

Elementos pedagógicos	Acciones para la transición paulatina hacia el modelo propuesto
Modelo y enfoques	Talleres de actualización y redefinición conceptual, dirigidos al cuerpo docente y autoridades de áreas.
Didáctica	Talleres de reconocimiento, socialización, recopilación, diseño y elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas, dirigido a docentes y autoridades de áreas.
Evaluación	Talleres de actualización acerca de los tipos y formas de evaluación, así como de herramientas de registro, dirigido a docentes y autoridades de áreas.
Plan Educativo Institucional (PEI)	Jornadas de trabajo de docentes y autoridades, para la definición, elaboración, validación y socialización de un plan institucional de trabajo bajo el modelo propuesto.
Secuencias didácticas	Conformación de un equipo <i>ad hoc</i> para el diseño, elaboración, validación y socialización de las guías metodológico-didácticas institucionales a utilizar desde el modelo propuesto.
Reflexión sobre la práctica	Jornadas de evaluación y análisis del desempeño docente así como de la respuesta y avances de los estudiantes, para identificar necesidades y demandas desde las dos perspectivas.
Ajustes y rediseño	Talleres de docentes y autoridades de área, para hacer ajustes al modelo, enfoques y demás elementos pedagógicos según las demandas, necesidades, retos y desafíos del contexto y la realidad.

Fuentes de referencia

- Chávez, H. (2012). Modelos pedagógicos. En H. Chávez, *Modelo Pedagógico: una ruta posible desde la escuela para la vida* (págs. 89-131). Pasto, Colombia: Secretaría de Educación Municipal de Pasto. Obtenido de Slidshare: <http://es.slideshare.net/hectorchavez70/modelos-pedagogicos-16990941>
- Delamon, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Díaz B., Á. (1992). *Didáctica: aportes para una polémica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá, Colombia: Centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Lomas, C. (09 de Abril de 2014). *Enfoque comunicativo desde la formación de profesores*. (B. Mejía, Entrevistador)
- M. Arredondo, M. Uribe y T. Wuest. (1989). Notas para un modelo de docencia. En M. y. Arredondo, *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Compilación*. México: UNAM.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. S.d.: Grupo Editor Aique.
- Otero, M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percuso hacia la competencia comunicativa: dónde entra la gramática?* En ASELE, *ACTAS IX* (pág. 8). España: Centro Virtual Cervantes.
- Pachón A., T. E. (7 de Abril de 2014). *Evaluación desde el enfoque comunicativo*. (B. Mejía, Entrevistadora)
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.