

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM AMECAMECA

LICENCIATURA EN LETRAS LATINOAMERICANAS



EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LITERARIAS
EN EL NIVEL MEDIO BÁSICO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LETRAS LATINOAMERICANAS

PRESENTAN:

ALBERTO MARTÍNEZ SUÁREZ
ANA LAURA PÉREZ CONTRERAS

DIRECTOR DE TESIS

MAESTRO: ORENCIO FRANCISCO BRAMBILA ROJO

AMECAMECA, MÉXICO 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES.....	8
1- LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.....	10
1.1 EN TERMINOS PEDAGÒGICOS.....	11
1.1.1 EL PAPEL DEL DOCENTE	12
1.2 ENSEÑANZA LITERARIA POR COMPETENCIAS.....	13
2 COMPETENCIAS DIDÁCTICAS.....	20
2.1 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	26
2.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	31
2.2.1 MAPAS CONCEPTUALES.....	34
2.2.2 MAPAS CONCEPTUALES: CARACTERÍSTICAS.....	35
2.2.3 MAPAS MENTALES.....	37
2.2.4 MAPAS MENTALES CARACTERÍSTICAS.....	38
2.2.5 ESTRATEGIAS DE ENSAYO.....	38
2.2.6 ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN.....	39
2.2.7 ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES.....	39
2.2.8 ESTRATEGIAS DE MONITOREO.....	39
2.2.9 LLUVIA DE IDEAS.....	40
2.2.10 ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	42
2.2.11 LA EVALUACION COMO ESTRATEGIA.....	42
2.2.12 ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA.....	44
2.2.13 ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	45
2.2.14 ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA.....	47
2.3 LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA.....	47
3. COMPETENCIAS LITERARIAS.....	51
3.1 LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS COGNITIVOS EN LAS COMPETENCIAS LITERARIAS.....	55

3.2 ASPECTOS ACTITUDINALES EN LAS COMPETENCIAS LITERARIAS	58
3.3 LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA	62
4. DEL DISEÑO A LA PRÀCTICA DIDÀCTICA	65
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	66
4.1.1 ANÁLISIS PRE-PEDAGÓGICO	67
4.1.2 MODALIDADES APRECIATIVAS	67
4.1.3 ANÁLISIS LÓGICO - SINTÁCTICO	67
4.1.4 ANÁLISIS PRE-PREPEDAGÓGICO. MARCAS FORMALES	67
4.1.5 MARCAS DIFERENCIALES TÚ / USTED	71
4.1.6 ANÁLISIS LÓGICO-SINTÁCTICO	74
4.2 RESULTADOS	79
4.2.1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO 1 (ORAL)	80
4.2.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO 2	82
4.2.3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO 3	83
4.2.4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO Nº 4	84
4.2.5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO 5.	85
4.3 HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS ASPECTOS ACTITUDINALES	87
CONCLUSIONES	92
ANEXOS	94
BIBLIOGRAFÍA	103

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular. Las competencias se definen como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo.

En este trabajo se presentan un conjunto de reflexiones en torno al papel que juega la literatura en el aprendizaje de una lengua, especialmente en la enseñanza del español en la educación secundaria. Se parte de relacionar la literatura como objeto de estudio con su didáctica.

Todas las actividades que se realizan en la sala de clases, que están orientadas por los objetivos del programa de un curso, incluso las de evaluación del aprendizaje, constituyen las estrategias didácticas que el docente desarrolla para provocar cambios en los estudiantes. Estos cambios tienen relación con los logros cognitivos, que consideran no solo el conocimiento que ellos adquieren sino también las actitudes, los afectos y las competencias que desarrollen.

Los cambios cognitivos y el desarrollo de competencias de los estudiantes dependerán de ellos en principio, de su voluntad de aprender y luego de los docentes que les ayuden a construir su aprendizaje en forma individual y en contacto con otros, mediante las actividades que realizan.

La capacidad para producir e interpretar textos literarios, tal capacidad supone el empleo de la gramática de la lengua en la que está escrito el texto y el uso de ciertas reglas específicas de la gramática literaria. La metodología que utilizamos en esta investigación nos ayudó a obtener informaciones sobre un tópico, haciendo uso de la observación y la entrevista en sus diferentes modalidades aplicadas a cada tema de interés según las necesidades y objetivos.

Las diferentes técnicas de recopilar datos cómo presentar los resultados obtenidos mediante el uso de los métodos de observación y entrevista, dígame tabular, semi tabular y gráfico y luego elaborar un informe claro y preciso, de tal manera que sea legible, entendible y comprensible en su justa y real dimensión y que no obedezca a interpretaciones diferentes que no sea la que real y efectivamente queremos ilustrar con el proyecto de investigación.

Este trabajo se basa precisamente en diferentes herramientas y pasos para realizar un trabajo de investigación que pueden ser aplicadas a cualquier rama del saber humano. Los planes y programas analizados obedecen a múltiples dinámicas, se destacan las burocrático-administrativas, que aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos. En el fondo, se trata de dos modelos educativos enfrentados en su concepción básica.

A pesar de que se han implementado pruebas para evaluar y, por ende, intentar mejorar la calidad educativa en México como lo son: el Programa para la Evaluación Internacional (PISA), los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), éstas medidas siguen resultando insuficientes. El Dr. Carlos Muñoz Izquierdo, Director del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, afirmó que esto sucede porque “estas pruebas sólo miden la calidad educativa a nivel nacional y por ello no determinan cómo se encuentra la educación en México en comparación con el resto del mundo”. Es decir, que se enfocan en el conocimiento factual y no en la educación por competencias.

Nuestro proyecto de investigación está conformado por 4 capítulos. El primero aborda la educación por competencias en este apartado podemos encontrar que la educación debe estar basada en competencias, mejor dicho, debe estar dividida en saberes para que así el alumno pueda desarrollar su intelecto significativamente no solo en una área sino en diferentes áreas del proceso educativo abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas. Y al mismo tiempo estas competencias que el alumno va a desarrollar le van a permitir comprender el poder que tiene la literatura y posteriormente dotarse de unos conocimientos elementales poética de las retóricas literarias.

En nuestro siguiente capítulo, que tiene por nombre competencias didácticas en el abordamos de manera general lo que los planes y programas de estudio de secundaria nos muestran como apoyo para el buen desarrollo del

conocimiento de los alumnos, así como el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, las competencias para la vida en sociedad, las competencias para el manejo de situaciones, dicho en otras palabras, cómo una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades actitudes y valores para el logro de un propósito. Otro punto muy importante en este capítulo es el tipo de estrategias y técnicas de enseñanza para un buen desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas y literarias.

El tercer capítulo relativo a las competencias literarias. En esta sección hablaremos de lo que es una competencia literaria y cómo influyen los aspectos cognitivos y actitudinales para el conocimiento literario en los alumnos del nivel medio básico.

Por último el capítulo 4. A su vez se divide en dos partes, el literario y el didáctico. Para la parte literaria nos fue de gran ayuda un texto de un autor latinoamericano Juan Rulfo, “no oyes ladrar los perros”. Este texto fue analizado desde una visión de aspectos formales siguiendo el modelo de Sophie Moirand (1979). En la parte didáctica elaboramos un plan de trabajo en donde se incluyó la parte literaria, lingüística y comunicativa, en donde se elaboró para cada uno de estos puntos actividades para obtener los resultados esperados. Algo que cabe mencionar es que la enseñanza de la literatura requiere el desarrollo de una competencia lingüística comunicativa y literaria incluyendo estos tres puntos los resultados serán satisfactorio. Cabe resaltar que este proyecto se llevó acabo en la escuela secundaria Gabriel Ramos Millán E.S.T.I.C. N° 15 con alumnos del 3er grado grupo C.

ANTECEDENTES

En la actualidad, en la terminología educativa son frecuentes referencias tales como: educación basada en competencias o nuevas competencias para los ciudadanos. El tema de las competencias en México ha tomado mucha fuerza sobre todo en los programas presentados en las reformas integrales de educación, y en los niveles básicos, medio básico, medio superior y superior ya se han implementado en donde se hace énfasis en el desarrollo de competencias, sin embargo, se han generado una serie de mitos acerca de este tema, sobre todo por parte de los docentes, que son los encargados de aplicar dicho proyecto.

Estos mitos sobre las competencias se extienden más si se reconocen los diferentes ámbitos en donde se aplican por ejemplo competencias ciudadanas, competencias laborales, competencias profesionales, competencias docentes, competencias académicas, competencias en el aula.

Los maestros están confundidos debido a que no queda claro cuál de todos los hábitos de competencia es el que deben implementar en el aula, ni el orden en que lo deben hacer. Cuando le dicen al maestro desde una nueva reforma educativa que debe desarrollar competencias, no le especifican de cuál le están hablando: si de sus propias competencias (docentes y profesionales) o enseñar competencias a sus alumnos (competencias académicas).

Al entrar a analizar la definición de competencia tenemos que tener en cuenta que el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia.

En México se oficializa en 1993 el sistema normalizado por competencias laborales y el sistema de certificación laboral, sistemas derivados del proyecto de modernización de educación técnica y la capacitación (PMETYC). El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

Al definir el término *competencia* es importante destacar que en cada definición existen supuestos previos diferentes con los que cada autor opera.

En general se considera que el término *competencias* ingresa al campo educativo desde las vertientes de las teorías de comunicación a partir de los estudios de lingüistas y del uso de la lengua realizados en 1965 por Noam Chomsky, quien propone una lingüística del habla distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos. La realización de esta capacidad genera entender y producir mensajes nuevos con una vieja lengua. En la lingüística el concepto de competencia está asociado a la idea de destreza intelectual, y está a la innovación, y por tanto a la creatividad.

El concepto de competencias se refiere, en esencia, a la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades psíquicas e intelectuales, con respecto con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (norma o calificación).

1. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

La educación basada en competencias requiere de una nueva orientación educativa que dé respuesta a un contexto actual. El concepto de competencia, tal como se entiende en la educación, resulta de la nueva teoría de cognición (inteligencia múltiple) y básicamente significa saberes de ejecución. Lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.

La educación basada en competencias se centra en la necesidad, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral.

En otras palabras, una competencia en la educación es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión.

Así las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

1. Reconocer el valor de lo que se construye
2. Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que tiene que hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde

una teoría explícita de la cognición, dentro de un marco conceptual, en un contexto cultural, social, político y económico.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica. Implica la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares y la facultad de aprender a aprender y adaptarse.

La evaluación en un modelo por competencias se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño de un alumno, con el fin de determinar si es competente o todavía no para manejar los diferentes aprendizajes.

1.1 EN TERMINOS PEDAGÓGICOS

Centrar los resultados en el desempeño implica modificar, no sólo el modelo curricular, sino también la práctica docente, donde la enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se había centrado en la información que el alumno almacenaba deben cambiar.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos.

En los últimos años se ha presentado la discusión, tanto en contextos internacionales como nacionales, en torno a las capacidades que los egresados deben poseer al terminar sus estudios.

1.1.1 EL PAPEL DEL DOCENTE

Las competencias como base de la nueva educación deben tener una orientación que pretenda dar respuesta a la sociedad del conocimiento y al desarrollo de las nuevas tecnologías. Las estrategias educativas se diversifican, el docente deja de lado los objetivos tradicionales para sus cursos donde se dictaban conferencias y utilizaban métodos de evaluación cerrados, para dar paso a una figura mediadora y facilitadora donde será necesario dedicar la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los alumnos y a la asesoría, ya que las acciones educativas se reconocerán a través de las certificaciones. El reto es mayor, pues la educación tradicional se basaba casi exclusivamente en el uso y manejo de la palabra, el copiar, transcribir, resumir. (Alba Alicia, 1981:85). Actualmente, desde una perspectiva de competencias, el profesor tiene que asumir un nuevo rol de docente que enfatiza cada vez más el desarrollo individual de los alumnos con apertura al reconocimiento del error, empezando por el propio docente, ya que cada nuevo proceso educativo conlleva errores, para que estos se analicen y se usen como una herramienta en el aprendizaje.

Las competencias en la nueva educación proponen cultivar el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y debe ser un reto que debemos aceptar e integrarlo en nuestra

cultura académica, ya que tendremos un vigoroso instrumento para enriquecer nuestros conocimientos tanto en lenguaje escrito como oral. Se intenta fortalecer el aprendizaje y con ello acortar la distancia que se ha ido abriendo entre educación superior y práctica laboral.

1.2-ENSEÑANZA LITERARIA POR COMPETENCIAS

Para la enseñanza de la literatura en los tiempos que corren, según Mauricio Ostria González. De la concepción, estamos inmersos en un período de cambios bastante radicales. En las dos últimas décadas se han revisado los factores que entorpecían la adecuada orientación didáctica de la formación literaria. El modelo para la enseñanza de la literatura estaba en una crisis profunda e irreversible, según había anunciado de Federicis (1985) en el Congreso celebrado en Milán, por ello se estableció la necesidad de renovación ante la situación por la que estaba pasando, quizá similar a la situación actual, que comienza a asentarse en nuevas orientaciones centradas en el lector y en las facetas de interacción que la recepción y la comunicación literaria necesitan.

Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende,

consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria.

Un estudio sobre las perspectivas didácticas de la formación literaria habría de partir de la literatura es un objeto de aprendizaje. La literatura no resulta ser una materia o asignatura, que permita un aprendizaje homogéneo y tipificado, a causa de la multiplicidad de variantes que se acumulan en las consideraciones respectivas al autor, a la obra o al receptor. La didáctica de la literatura ha de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario.

Para ello, las competencias esenciales que habrá desarrollar el alumno se perfilan en de dos posibles formas:

La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.

La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa. La educación literaria es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que, la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen

por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones, es un reflejo del devenir del grupo cultural. Las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados, aunque no siempre exclusivos ni específicos usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico, y por su organización según estructuras de géneros. El proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura. El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de influencias y de rasgos de estilo. A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión.

Ahora bien, para la aplicación de una técnica didáctica para la enseñanza literaria se requiere establecer el planteamiento metodológico para que esos hechos, que fuera del contexto escolar son de espontánea y obvia aplicación, sean comprendidos por cada alumno desde el inicio de su formación lectora. Para obtener un resultado favorable la función del profesor de literatura se organiza entre su rol de mediador en el acceso a las producciones literarias, su función de intérprete crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y las funciones docentes, que se consideran esenciales, de formador y de estimulador o animador de lectores. (Mendoza, 2002) De entre estas funciones, con frecuencia ha prevalecido la de presentador del panorama historicista y la de explicitado o comentarista de las reducciones que requerían las desviaciones expresivas y las connotaciones del texto, haciéndolas claras y

patentes en el comentario y análisis de textos. Las funciones del profesor de literatura -mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador- dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos. Todo ello está en función de las opciones metodológicas que adopta.

FUNCIONES METODOLÓGICAS

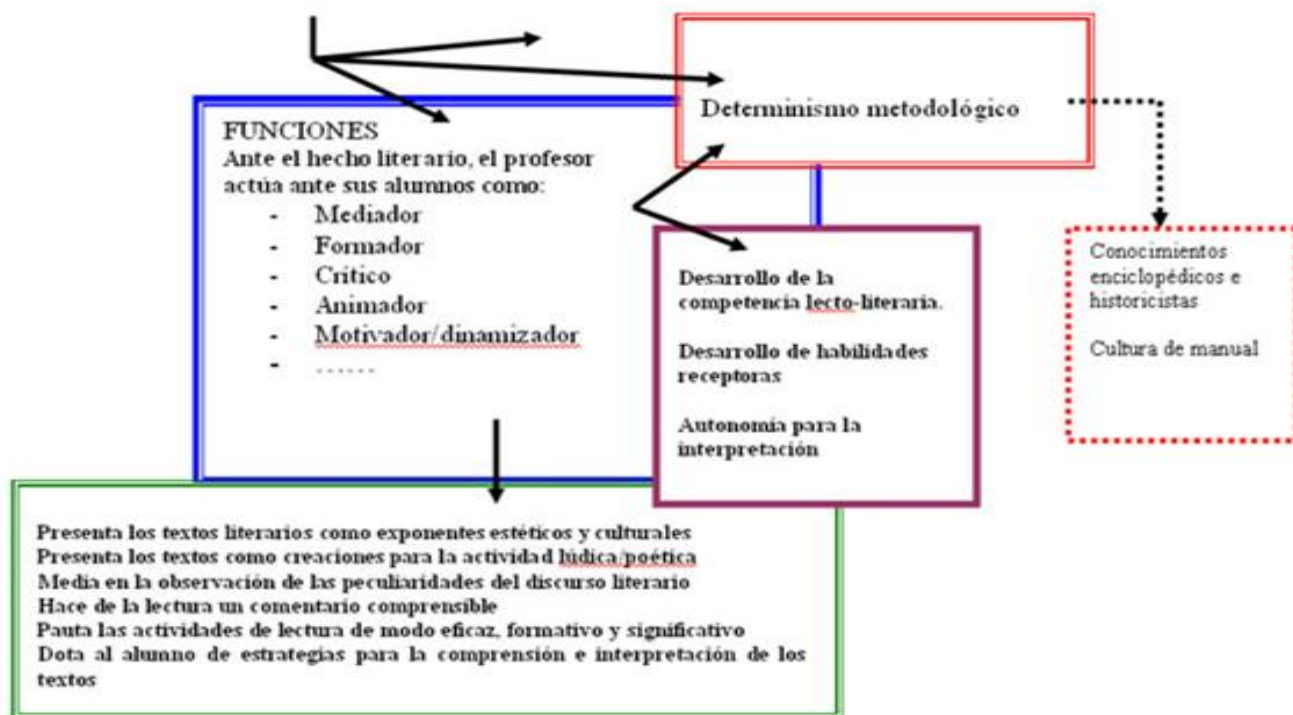


FIGURA 1. Concreción de funciones metodológicas según Alonso (1997).

El docente, ante los fines de formación literaria y ante los contenidos literarios, tiene, esencialmente, los rasgos de formador, estimulador y animador de lectores y de crítico literario. El profesor de literatura estimula los aprendizajes del alumno haciendo que los lectores observen los rasgos específicos, los estímulos que presenta el texto concreto y los efectos que se motivan en el receptor. Es decir, su función de agente motivador es la que permite aproximar la función lúdica y estética de las producciones literarias al adecuado grado de conocimiento analítico que prevé la proyección curricular y encaminándolo hacia la faceta de la educación literaria. El ejercicio de estas funciones permite que el profesor equilibre las aportaciones interpretativas de los alumnos suscitadas por la lectura con los conocimientos crítico-teóricos que el profesor aplica con criterios pedagógicos.

La función de la crítica no es sólo la de elaborar un mero juicio, reseña o comentario de las obras, sino esencialmente la de justificar y analizar los conceptos, las ideas directrices o los convencionalismos de época o tendencia literaria que aportan criterios para una interpretación coherente, adecuada, aclaradora. La función del profesor como crítico es la de potenciar una comunicación más inteligente y, sobre todo, significativa con la obra literaria, abriendo nuevos enfoques, sugerencias o perspectivas que incidan en los diversos aspectos de este ámbito de comunicación.

Como crítico, el docente abre líneas de acceso y de aprehensión de la obra a través de procedimientos para acceder, a través del reconocimiento y la identificación de las cualidades del discurso literario, al terreno del goce estético,

que es personalísimo. Cuando el profesor de literatura asume el carácter de crítico mediador, la información que aporta ayuda a sus alumnos a valorar las creaciones literarias. Desde esa postura también pueden considerarse las aportaciones de los alumnos.

La educación literaria forma parte de la formación cultural del individuo. Esta consideración enlaza con el planteamiento didáctico que actualmente se presenta para el tratamiento de la formación literaria, que toma como eje principal la actividad del lector en el proceso de recepción, integrando en él las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias del discurso y los sistemas de ritualización y simbolización de lo imaginario que incluye la creación literaria. Es bien sabido que la literatura resulta ser un hecho social y cultural concebido y desarrollado por una individualidad, dentro de un momento histórico, en un contexto socio-cultural determinado. En este sentido, conviene recordar las palabras de U. Weisstein (1975: 33): “Es en un mismo círculo cultural donde hay que buscar aquellos puntos de contacto que la tradición, consciente o inconscientemente, ha conservado en el pensamiento, en el sentir y en las facultades creadoras de sus gentes y que al aparecer casi simultáneamente podríamos denominar *courants communs*.”

La recepción se ha convertido en el centro de la atención didáctica, para hacer sentir la literatura como una de las formas en que se organiza y se representa lo imaginario antropológico y cultural y como uno de los espacios en los que las culturas se forman y se encuentran unas con otras. En este sentido, T.

Eagleton (1983) ha expuesto, con meticulosa apreciación, los aspectos que inciden en la recepción literaria.

Según la teoría de la recepción, el proceso de lectura es siempre dinámico. La obra literaria, en sí misma, sólo existe en la forma que el teórico polaco Román Ingarden llama conjunto de "esquemas" o direcciones generales que el lector debe actualizar. Para hacerlo, el lector aportará a la lectura ciertas "pre comprensiones", un tenue contexto de creencias y expectativas a partir del cual se evaluarán las diversas características de la obra. (Eagleton (1983:88,98,99)

2 COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

Debido a las exigencias actuales en la sociedad del conocimiento, y las constantes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales ocasionadas por el avance acelerado de la tecnología, el Sistema Educativo Mexicano realiza en el 2006 una Reforma Educativa a la Educación Secundaria con la finalidad de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (SEP, Planes y Programas de Estudios 2006), misma que debe cumplir con las necesidades de la humanidad moderna y por ende formar educandos dotados de conocimientos, valores capacidades, habilidades y actitudes.

La Reforma Educativa realizada a los Planes y Programas de Estudio en este nivel de escolaridad debe producir evoluciones en la educación que se oferte, evoluciones que permitan al educando adaptarse a las situaciones variables y diversas, adquirir capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Por tal razón el Plan y Programas de Estudios establecidos en la Reforma a la Educación Secundaria del 2006, enfatiza que los estudiantes durante y al término de la escolaridad secundaria, y durante toda su vida. Deben utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Que el alumno reconozca y aprecie la diversidad lingüística del país; emplee la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones; identifique problemas, formule preguntas, emita juicios y proponga

diversas soluciones; seleccione, analice, evalúe y comparta información proveniente de diversas fuentes y aproveche los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente; emplee los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida; conozca los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los ponga en práctica al analizar situaciones y tome decisiones con responsabilidad y apego a la ley; reconozca y valore distintas prácticas y procesos culturales. Contribuya a la convivencia respetuosa, asuma a la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística; conozca y valore sus características y potencialidades como ser humano; se identifique como parte de un grupo social, emprenda proyectos personales, se esfuerce por lograr sus propósitos y asuma con responsabilidad las consecuencias de sus acciones, aprecie y participe en diversas manifestaciones artísticas; integre conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifieste los propios. Se reconozca como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable.

Para desafíos complejos, se requieren hombres inteligentes con capacidades cognitivas, con valores universales, con habilidades y destrezas para relacionar problemas difíciles .En este contexto es necesaria una educación que

contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias para el aprendizaje permanente; implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos.

Las competencias para el manejo de la información, se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información, el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos, analizar, sintetizar y utilizar información, el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Las competencias para el manejo de situaciones, son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten, tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas,

competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales, desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica.

Las competencias para la vida en sociedad, se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. La educación basada en competencias, exige calidad, y para brindar esa calidad es necesario cambiar las formas de enseñanza, los estilos de aprender, las estrategias, técnicas y métodos de enseñanza, el material didáctico tradicional.

En ese sentido, la lectura entre los estudiantes se ha convertido en un acto mecánico de decodificación, de reproducción oral de los signos escritos, reduciendo la comprensión solo a la recuperación memorística de la información de un texto.

La motivación por la lectura lleva a descubrir mundos nuevos creados por los autores, aportando al lector conocimiento; por lo tanto, la lectura debe verse como un proceso mediante el cual el lector construye el significado del texto,

apoyándose en la información que aporta en los símbolos impresos, su manejo de vocabulario y dominio de la sintaxis, su conocimiento sobre el tema, su experiencia frente al mundo y toda su destreza cognoscitiva.

Es necesario conocer la importancia que tiene la motivación en el hábito lector, puesto que el proceso siempre se basa, fundamentalmente, en el material impreso, lo cual implica la existencia de un alumno que tenga un alto nivel de motivación por los temas que está leyendo, para poder aproximarse y gustar del texto objeto de estudio y poderlo aplicar posteriormente en su vida cotidiana.

Además, es de nuestro conocimiento que de un buen acto lector, o de una lectura significativa dependerán en gran medida el éxito académico del estudiante en los niveles de educación media básica secundaria.

Por consiguiente se propone el cuento, las sopas de letras, mapas mentales, mapas conceptuales, mapas semánticos, fábulas y rompecabezas como herramientas pedagógicas para motivar a los estudiantes hacia la adquisición del conocimiento a través de la lectura y escritura.

Estas estrategias didácticas permiten la creación de textos escritos y el desarrollo creativo del lector, ya que estimulan y categorizan una serie de elementos portadores de significados que ayudan a mejorar el proceso educativo en los estudiantes, permitiendo así un mejor rendimiento académico y al mismo tiempo brindándole la posibilidad de identificar aspectos del contexto social en que se desarrolla.

Se aplicará esta propuesta mediante la elaboración de talleres, lecturas, consultas en documentos y otras estrategias pedagógicas que permitirán despertar en los estudiantes el interés por la lectura y la escritura. Cabe mencionar que este tipo de estrategias que se aplican en la lectura y la escritura están basadas en el plan y programa de estudios del nivel básico (secundaria), que a su vez está basado en competencias y que pretende en el alumno desarrollar todas sus capacidades cognitivas. En cuanto a la literatura el alumno debe descubrir el valor estético de un texto y esto lo conseguirá a través de un buen análisis a través de algunas estrategias acordes con la lectura y la escritura

Podríamos decir que una enseñanza de tipo comunicativo es aquella que se marca como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. La esencia de este enfoque se encuentra, pues, en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje: no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes.

2.1 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

El propósito de la asignatura de español es ofrecer a los estudiantes de secundaria el conocimiento de los procesos cognitivos establecido en el Plan y Programa de Estudios SEP (2011) en cuanto a la construcción de significado y de interpretación de diferentes tipos de textos. Se plantea que el estudio de estos procesos permitirá a los estudiantes ampliar los conocimientos que irán adquiriendo en la asignatura Análisis de Textos y reconocer algunos fundamentos teóricos del enfoque comunicativo y funcional.

La asignatura también plantea un primer acercamiento a las estrategias didácticas que pueden utilizarse para favorecer a los docentes durante los procesos generales de producción e interpretación de textos. Por ello, la atención se centrará en el conocimiento de estrategias para el desarrollo de habilidades lingüísticas hablar, escuchar, leer y escribir, y en la promoción de la capacidad para interactuar, de forma adecuada, en diferentes contextos comunicativos. Dicho conocimiento brindará a los estudiantes de secundaria la oportunidad de reconocer el papel activo que deben desempeñar los adolescentes en el trabajo dentro del aula. Así mismo, los maestros obtendrán elementos teóricos que les permitirán diseñar nuevas situaciones de enseñanza para trabajar los contenidos del programa de secundaria.

Otro tema relevante en esta asignatura es la evaluación. Los estudiantes reconocerán el carácter formativo de la evaluación y la analizarán como un elemento que permite orientar el trabajo tanto del maestro como de los alumnos.

En Estrategias Didácticas para la Comprensión y Producción de Textos, los estudiantes tendrán la posibilidad de ver reflejados de manera práctica los problemas planteados.

Los contenidos se tratarán de tal manera que los estudiantes sean capaces de poner en práctica algunas de las sugerencias que se proponen para guiar la producción e interpretación de textos. Así, los trabajos de lectura con los textos podrán generar la aplicación de diferentes estrategias de comprensión, anticipación, predicción, planteamiento de hipótesis, inferencias, comprensión literal o específica; mientras que en los trabajos de escritura se recurrirá al empleo de estrategias como la planeación, la lectura y corrección de los textos producidos y la reescritura. Tanto en el caso de lectura como en el de escritura, se promoverá el trabajo individual y colectivo de los alumnos.

Los contenidos de la asignatura de español se organizan en tres bloques: Lengua oral, Lengua escrita y Reflexión sobre la lengua. Con el desarrollo de cada uno de los bloques, los estudiantes conocerán diversas actividades de comprensión y producción de textos que ayudan a promover las competencias lingüísticas de los alumnos de educación secundaria. Las estrategias didácticas analizadas en los tres bloques servirán como modelo para que los estudiantes diseñen nuevas actividades a desarrollar en los contextos específicos. Las adecuaciones necesarias a dichas actividades se harán a partir del conocimiento de las necesidades comunicativas de los adolescentes y del conocimiento que los alumnos tengan de los aportes del lenguaje.

Además del conocimiento de las diversas estrategias didácticas, los docentes valorarán la importancia que tiene el conocimiento de los diferentes modelos teóricos y de explicación desarrollados sobre el funcionamiento de micro habilidades que intervienen en cada uno de los procesos comunicativos para la organización de estrategias de enseñanza.

En cada uno de los bloques se incluyen las referencias bibliográficas sugeridas, y se señalan los textos complementarios que podrán ser consultados por los alumnos para profundizar o conocer más acerca de cualquiera de los temas.

Bloque I. Lengua oral

En este bloque se trabaja el conocimiento y la valoración de la habilidad de escuchar, destacando su papel en el aprendizaje y la importancia de que en la escuela se propicie el trabajo con las micro habilidades que conforman este proceso.

De igual manera, los estudiantes reconocerán que en la expresión oral se reflejan las características socioculturales y personales de quienes hablan una lengua, y la influencia que esto tiene en el habla de los adolescentes.

También se abordarán aspectos puntuales de la evaluación y se analizará la importancia de aplicar algunos instrumentos con la idea de orientar un trabajo que favorezca la competencia comunicativa de los alumnos de secundaria.

Bloque II. Lengua escrita

En este bloque se busca que los alumnos encuentren las relaciones entre leer, comprender y aprender, y reconozcan que la lectura es uno de los medios más importantes que poseen los alumnos para la recreación, la información y el aprendizaje. Además de esta valoración de la lectura, los estudiantes conocerán las características de un lector activo que se relaciona con el texto, que lo procesa en varios sentidos, aportando sus conocimientos y experiencias previas y realizando inferencias para llegar a su propia interpretación. Todos estos elementos contribuirán a que los estudiantes valoren las estrategias de comprensión lectora, y analicen las actividades que se proponen para promover la adquisición y la utilización de la información de un texto. (Plan y Programa de estudios, SEP ,2011).

Otro tema de este bloque es la escritura, cuyo uso tiene un lugar fundamental en la sociedad en general y, por lo tanto, en la organización de las actividades de español. Los alumnos reconocerán los elementos que conforman el proceso de escritura, las micro habilidades que se ponen en juego al elaborar cualquier tipo de mensaje y las formas de motivar a los alumnos de secundaria para que encuentren el significado social de la escritura, mediante actividades que van más allá de las copias, los dictados o la solución de cuestionarios.

También se busca que los estudiantes adquieran habilidades para redactar de manera organizada y sistemática, con un sentido funcional y comunicativo, y

conozcan las formas de evaluación de la escritura que pueden emplearse en la escuela secundaria.

Bloque III. Reflexión sobre la lengua

Los contenidos de este bloque propiciarán que los alumnos reconozcan a la lengua como un instrumento que utilizamos para analizar y entender la realidad, por lo que resulta de gran importancia utilizarla de manera adecuada. Los educandos analizarán la relación entre las palabras y las estructuras en las que se utilizan, comprenderán las funciones de la gramática, la ortografía y la puntuación, y las incorporarán como parte de la enseñanza en la elaboración y comprensión de los textos. De esta manera, reconocerán que la reflexión sobre la lengua no se puede reducir a la enseñanza aislada de los contenidos, sino que constituye una herramienta que permite mejorar los procesos de comprensión y producción de diversos mensajes. Descubrirán, además, el nuevo papel asignado a los conocimientos lingüísticos en la enseñanza del Español en la escuela secundaria.

Con la finalidad de que los docentes dominen las estrategias didácticas para la producción y comprensión de textos, se sugiere que en la organización de la asignatura de español se conserven los contenidos básicos propuestos, y que a partir de ellos se definan los propósitos generales de la materia y los específicos para cada uno de los bloques. Asimismo, es necesario mantener la correspondencia entre las actividades que se diseñen y sus propósitos. Para que el alumno comprenda, analice y reflexione a través de un texto.

La idea es que los titulares de la asignatura organicen los contenidos y actividades considerando el tiempo destinado para el trabajo y el contexto de aprendizaje de sus alumnos. También es importante que en esta selección de propósitos y secuencias de actividades se refleje el enfoque comunicativo y funcional que orienta la enseñanza del español en la escuela secundaria.

2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Se abordaran algunos tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. En el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea del docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el estudiante.

Cabe mencionar que las distintas estrategias que se proponen en este trabajo de tesis son básicamente herramientas que nos pueden servir como formas evaluativas, en las cuales los mapas conceptuales, mapas mentales y mapas semánticos, lluvia de ideas, estrategias de lectura y la evaluación, son las herramientas principales para la evaluación de la lectura. Cabe mencionar que así como mencionamos estas herramientas existen más, las cuales se ocupan de acuerdo el ambiente en el que se encuentre ubicada la escuela (secundaria).

Características de las estrategias de enseñanzas que permitirán facilitar el aprendizaje de los alumnos y que pueden ser empleadas en los diferentes modelos del proceso son los siguientes.

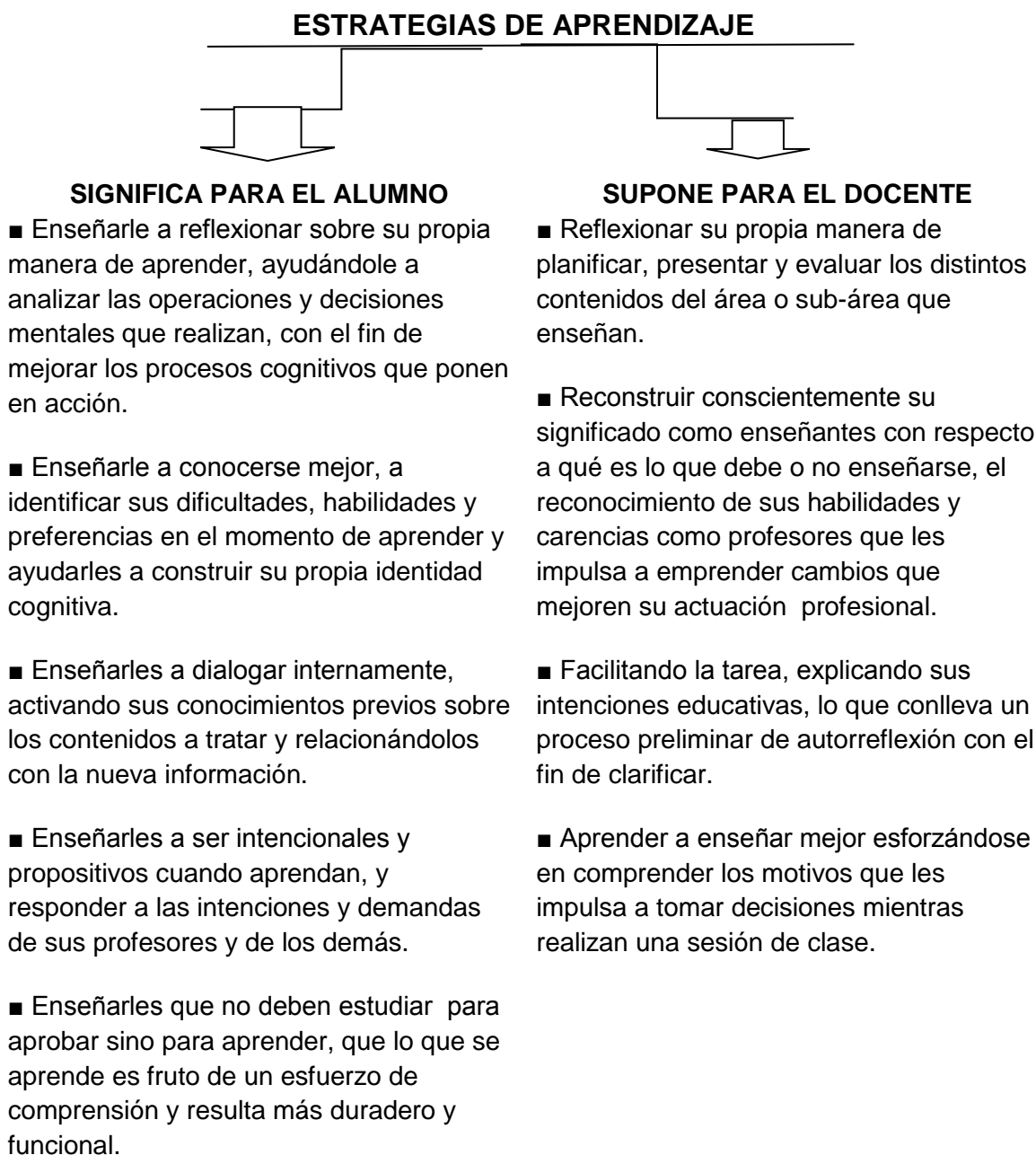


FIGURA 2. Estrategias de aprendizaje según Alonso (1997)

El saber estudiar y la metodología de estudio es algo fundamental para el alumno y es una constante de preocupación para el sistema educativo. Lo importante para el proceso de enseñanza aprendizaje es capacitar al alumno para que aprenda significativamente, para que aprenda aprender. Las estrategias son útiles y necesarias para esto ya que permiten gestionar y procesar la información que debe alcanzarse estableciendo un puente entre esa nueva información y la que ya conoce (Monedeo, 1996). Pero por sí solas las estrategias no garantizan el dominio del proceso, las situaciones del proceso educativo deben favorecer el análisis sobre cuándo, cómo y por qué determinar una determinada técnica.

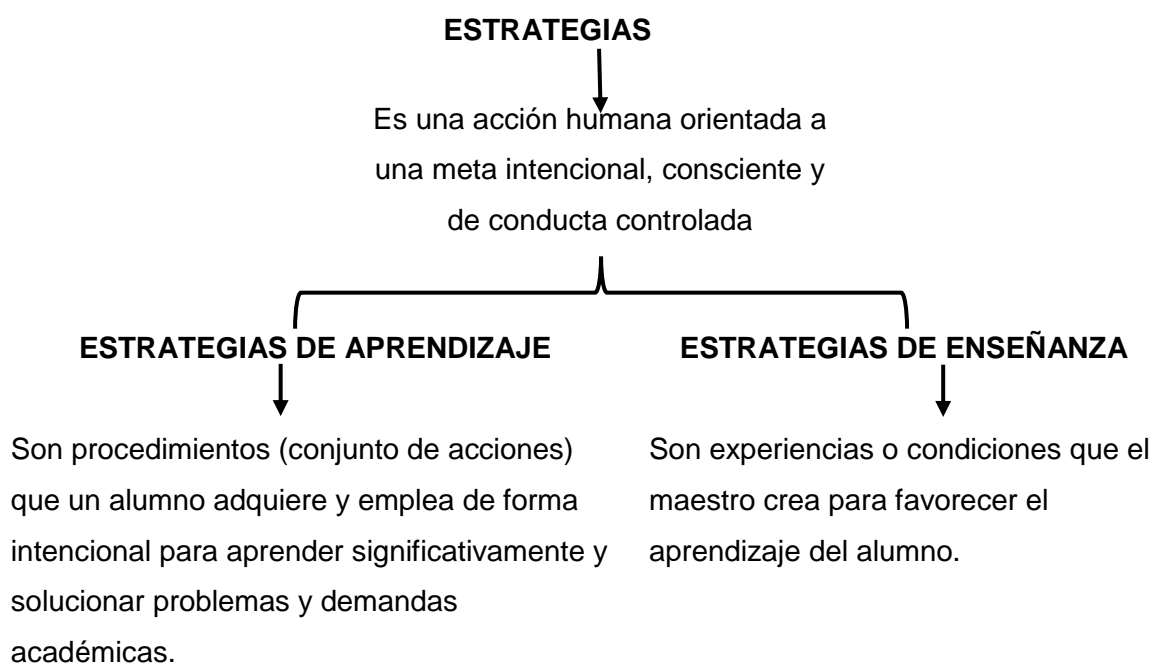


FIGURA 3 Estrategias de aprendizaje según Alonso (1997)

2.2.1 MAPAS CONCEPTUALES.

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información que se basan en la presentación de ideas claves organizadas, jerarquizadas y conectadas a través de palabras de enlace. El principal fin de la educación es desarrollar una enseñanza de calidad y facilitar que los alumnos aprendan bien, para conseguirlo, es necesario de las estrategias que ayuden que los alumnos aprendan significativamente. Es en este punto donde el mapa conceptual adquiere importancia, puesto que va a ser una herramienta básica de presentación del conocimiento, permitiendo una presentación del conocimiento. una integración de los conceptos en una estructura organizada donde se pueda apreciar la jerarquización lógica de las ideas. Este tipo de estrategias facilitan el mejor entendimiento de la literatura impartida en secundaria. Según Novak y Gowin (1988) un Mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusión conceptual, estructurada por varias proporciones conceptuales, que facilitan al alumno un mejor aprendizaje significativo. El mapa conceptual es una estrategia de varias que existen y que son de gran utilidad tanto para el alumno como para el docente.

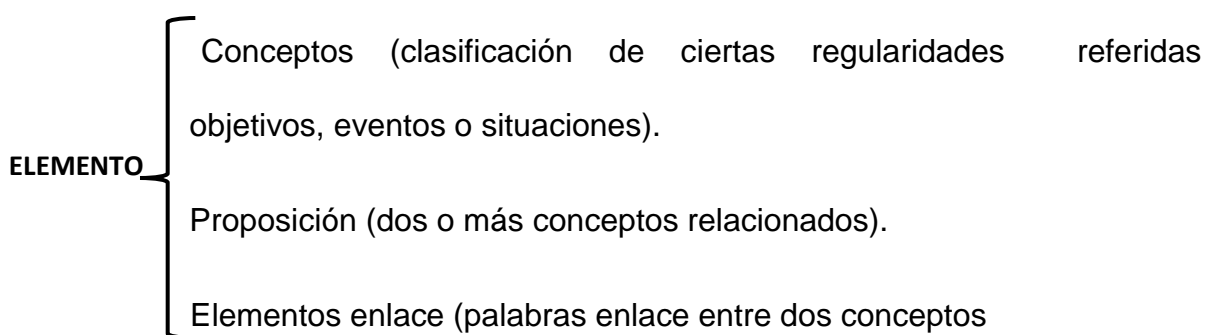


FIGURA 4. Características de un mapa conceptual según Alonso (1997)

En los mapas conceptuales, los conceptos y proposiciones se organizan formando jerarquías de diferente nivel de generalidad o inclusión. Así los conceptos más inclusivos (los que más abarcan) se colocan en la parte superior y en los niveles inferiores los conceptos subordinados. Cabe mencionar que los mapas mentales, conceptuales y semánticos sirven como estrategias de evaluación para el alumno.

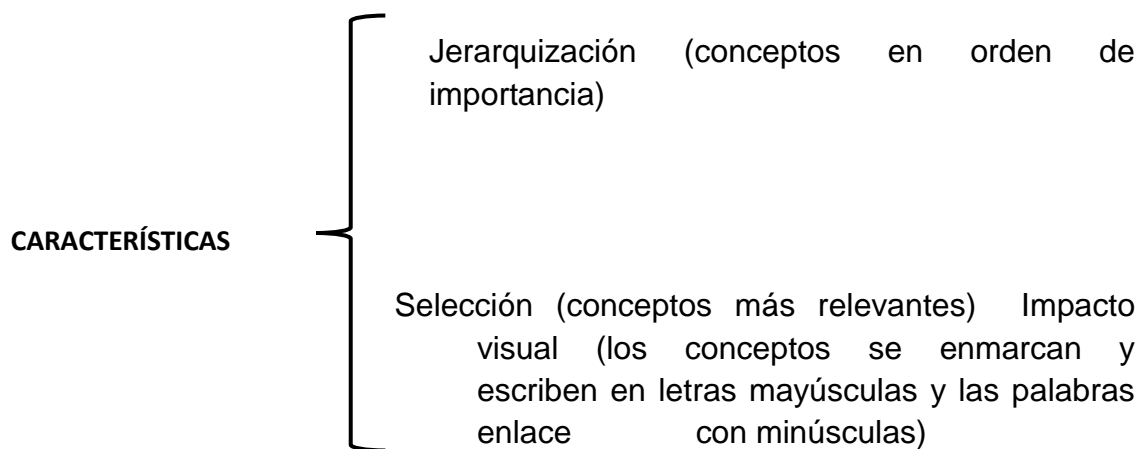


FIGURA 5. Cómo realizar un mapa conceptual según Lozano Lucero (1991)

2.2.2 MAPAS CONCEPTUALES: CARACTERÍSTICAS

- Hacer una lista inventario de los conceptos involucrados.
- Clasificar los conceptos por niveles de abstracción y exclusividad.
- Identificar el concepto nuclear y ubicarlo en la parte superior.
- Elaborar un mapa y luego reelaborarlo una vez más tratando de identificar otras relaciones.

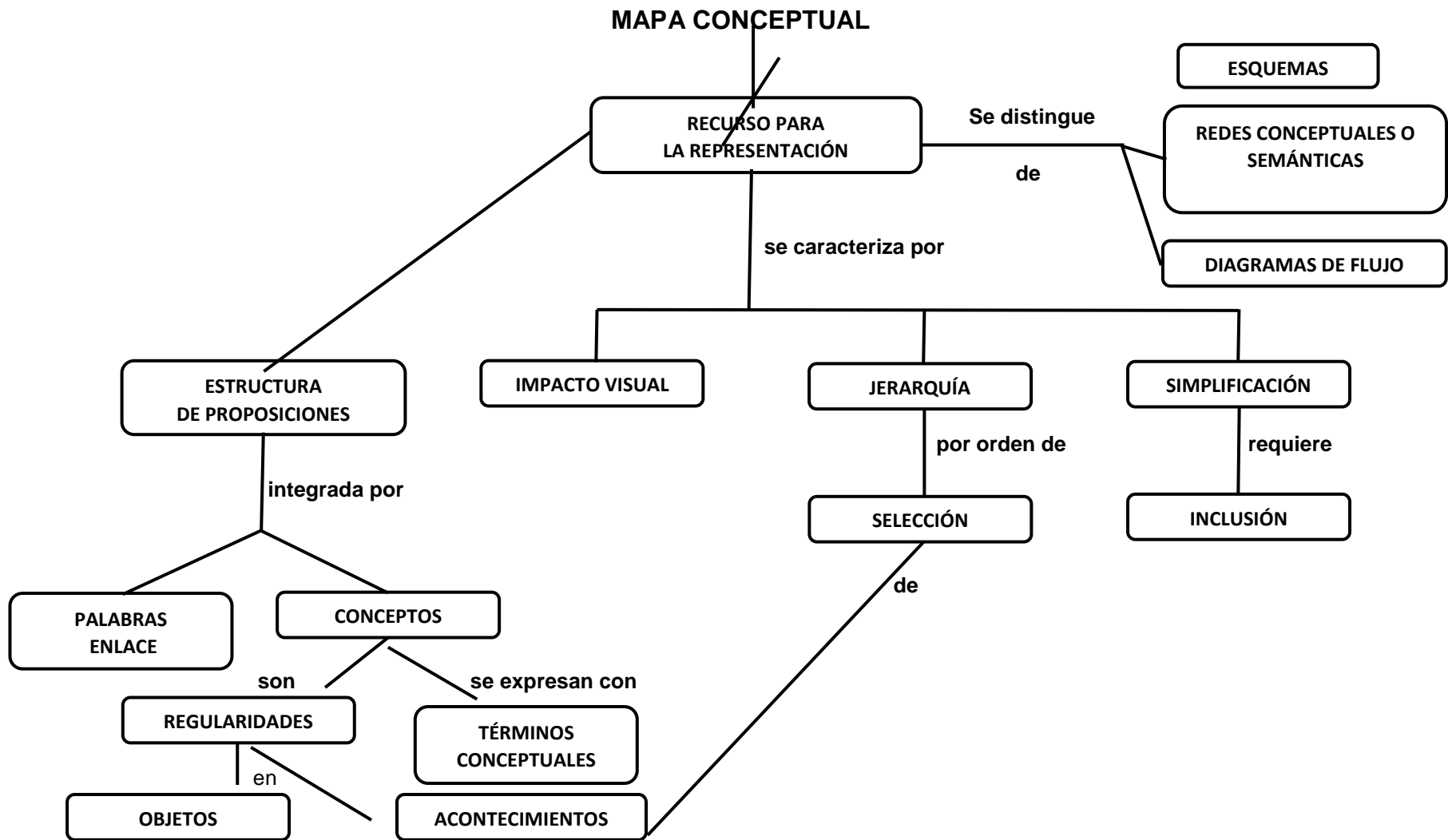


FIGURA 6 cómo realizar un mapa conceptual Alonso, , (1997)

2.2.3 MAPAS MENTALES

Los mapas mentales constituyen representaciones gráficas que permiten organizar y reflejar el desarrollo del pensamiento.

Los mapas mentales son una forma creativa en la cual se conjuga la mente con el cúmulo de nuevas ideas que se desean o se aspira poner en práctica. Los mapas mentales son un proceso del pensamiento mediante la visualización de los pensamientos de una forma gráfica, transfiriéndose la imagen de los pensamientos hacia el papel, lo que le permite identificar de forma precisa que es lo que realmente desea, sin divagaciones y poner el pensamiento en función de la acción. En otras palabras es lo que la literatura espera que el alumno analice y reflexione acerca de las lecturas. Este tipo de estrategias ayudan tanto al docente como al alumno a entender el objetivo esperado de la literatura impartida en secundaria.

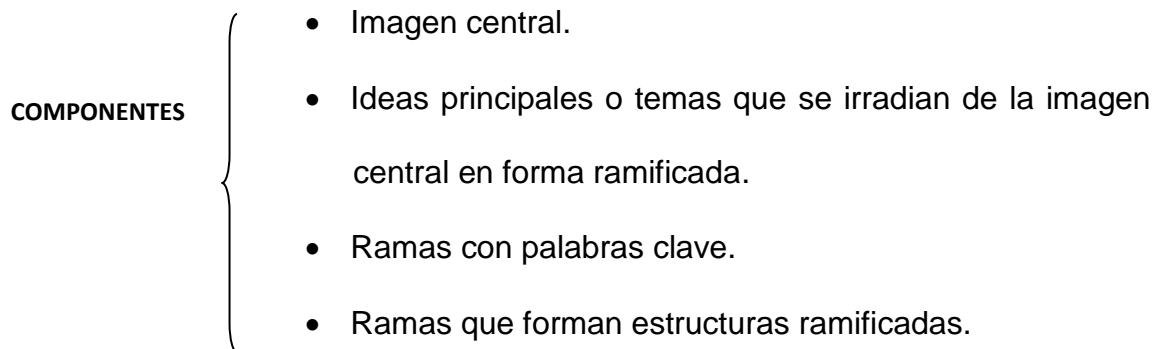


FIGURA 7 Componentes de un mapa conceptual Alonso (1997)

2.2.4 MAPAS MENTALES CARACTERISTICAS

- Hacer una lista o inventario de conceptos.
- Emplear una imagen central.
- Uno, dos o más colores, según sean las ramas que se desprenden de la imagen central.
- Emplear en las primeras ramificaciones una palabra clave.
- Escribir palabras claves e ideas principales sobre las líneas.
- La longitud de las líneas deben ser igual a la de las palabras.

2.2.5 ESTRATEGIAS DE ENSAYO

Según Weinstein y Mayer (1986) se pueden reconocer cinco tipos generales de estrategias: de ensayo, de elaboración, organizacionales, de monitoreo y afectivas. El ensayo es una estrategia muy importante de aplicar en el nivel medio básico, ya que el alumno en este nivel no sabe cómo realizar dicho ensayo, el alumno ve como ensayo únicamente un resumen, recordamos que la literatura es buscar el valor estético, y eso lo lograra el alumno cuando al leer un texto logre reflexionar a través del texto plasmándolo desde una perspectiva distinta a la del autor. Por lo consiguiente presentamos algunas estrategias de ensayo acorde al nivel educativo que es secundaria.

Implica repetir activamente el material o parte del mismo.

- Repetir y/o copiar claves
 - a. Tomar notas literarias
 - b.** Subrayar partes importantes

2.2.6 ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

Implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar.

- Parafrasear (explicar el contenido de un texto).
- Resumir.
- Crear analogías para expresar la información nueva en términos más familiares.
- Tomar notas más allá de lo literal.
- Responder preguntas, ya sean las incluidas en el texto o preguntas autogeneradas.
- Describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

2.2.7 ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

Implica imponer estructura al material dividiéndolo en partes e identificando relaciones subordinadas.

- Crear una jerarquía (mapas conceptuales), una categorización de conceptos (mapas semánticos, análisis de rasgos semánticos)

2.2.8 ESTRATEGIAS DE MONITOREO

Implica permanecer consciente de lo que se pretende lograr, estrategias que se usan y adaptarse en función de los resultados..

- Usar objetivos y sub-objetivos para guiar y evaluar el estudio.
- Auto cuestionarse para revisar que el material se está entendiendo.

- Modificar estrategias si es necesario la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje, debido a que gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surgen a partir de textos escritos. La gran mayoría de alumnos tienen serias dificultades para la comprensión.

2.2.9 LLUVIA DE IDEAS

Es una técnica en la que un grupo de personas en conjunto crean ideas. Por lo general, suele ser más provechoso a que una persona piense por sí sola.

Principales usos:

Para obtener una conclusión grupal en relación a un problema que involucra a todo el grupo.

Para motivar al grupo, tomando en cuenta la participación de todos, bajo reglas determinadas.

Es recomendable utilizar esta técnica al iniciar una sesión de trabajo.

Ventajas:

- Se puede integrar a otras técnicas como la clase expositiva y grupos de discusión.

Cómo se aplica:

1. El profesor-facilitador selecciona un problema o tema, definiéndolo de tal forma que todos lo entiendan.

2. Solicita a los alumnos que expresen sus ideas por turno, sugiriendo una idea por persona.

3. Las aportaciones deben anotarse en el pizarrón.

4. Si existiera alguna dificultad para que el grupo proporcione ideas, el profesor facilitador debe propiciarlas con preguntas claves como:

¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿Por qué?

5. Una vez que se ha generado un buen número de ideas, éstas deben ser evaluadas una por una.

6. El docente debe priorizar las mejores ideas. Los alumnos evalúan la importancia de cada aportación de acuerdo a los comentarios del grupo, pero tomando en cuenta el problema definido al inicio de la sesión.

7. Si la técnica se utiliza para solucionar un problema es indispensable hacer un plan de acción que pueda llevarse a cabo.

Si la técnica se utilizó para abordar un tema, es indispensable que el profesor-facilitador conduzca al grupo a obtener conclusiones.

Sugerencias:

- El docente debe explicar al grupo que no existen ideas buenas o malas, sino que todas son importantes.
- No debe abusarse de esta técnica ni utilizarse en un lapso de tiempo extendido pues suele dispersar la atención de los alumnos.

- Es muy importante llevar a cabo el plan de acción trazado, de otra manera puede resultar muy desmotivante para los alumnos.

2.2.10 Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son todas aquellas tácticas espontáneas que utiliza el lector para abordar y comprender el texto.

Todo lector debe utilizar estrategias para hacer frente a los diferentes portadores, esto se da a través de acciones de muestreo para seleccionar elementos que permitan realizar anticipaciones, como prever cuál es el contenido del texto. Intentar dar significado a todos los datos, facilitando la comprensión sobre el sentido del texto. Luego estos datos podrán ser confrontados mediante la lectura.

1-.Realizar una primera lectura silenciosa

2-.Releer lo textos las veces que se requiera.

3-.Descubrir o anticipar el significado de las palabras desconocidas que aparezcan (en caso necesario, utilizar el diccionario).

2.2.11 LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA

Toda acción formativa que se aprecie contiene un elemento que la legitima. Ese elemento es la evaluación. Ahora bien, el uso del tópico evaluativo muchas veces pierde toda su riqueza pedagógica diluyendo todas sus posibilidades en aras del control de los aprendizajes y sopesando sólo los resultados. Evaluar es poder tener elementos para poder analizar el acto formativo. Pero no sólo eso sino

objetivar la observación hacia las posibilidades que tiene el proceso de la enseñanza aprendizaje planteado. Para ello se deben poner en marcha estrategias e instrumentos para comprender qué está sucediendo en el proceso formativo y evidentemente los criterios para analizar el nivel de aprendizaje conseguido. La evaluación a pesar de ser el componente menos popular, para los estudiantes principalmente, es o debería de ser nuestro mejor aliado educativo.

¿Qué es evaluar?

- Evaluar es poder saber qué es lo necesario que se debe enseñar para poder aprender.
- Evaluar es darse las oportunidades de parar, de observar, de afianzar contenidos, de dejar momentos para consolidar, de intercambiar, de mirar atrás y mirar hacia delante.
- Evaluar es poder cerrar ciclos educativos para abrir otros.
- Evaluar es una estrategia didáctica para aprender
- Evaluar es facilitar la calidad del aprendizaje

2.2.12 ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la intersección entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

La interpretación de un texto tiene una naturaleza dual: es reproductiva (apegado a lo que comunica el texto, dadas las intervenciones del autor), pero al mismo tiempo es productiva-constructiva (en tanto que se puede ir más allá de lo que dice explícitamente, gracias a lo que el lector construye o reconstruye activamente).

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso.

Las actividades autorreguladoras están presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura.

Según Paris, Wasik y Tuner (1991) lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas eficazmente según algún propósito determinado. Esto último sólo es posible cuando se han desarrollado las habilidades cognitivas y autor reguladoras.

Cuando se inicia una actividad lectora, siempre debe existir un propósito. Estos pueden ser:

- Leer para encontrar información

- Leer para actuar (seguimos instrucciones, realizar procedimientos)
- Leer comprendiendo para aprender
- Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido

Una vez que ha quedado claro el propósito, la actividad estratégica autorreguladora posterior consistirá en planear distintas acciones y operaciones a realizar.

Puede usarse un plan para leer el texto, teniendo en cuenta las variables meta cognitivas de las personas, tareas y estrategias; y en función de ellos se puede:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá
- Plantearse preguntas relevantes

2.2.13 ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

Estas son las estrategias que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando el micro y el macro procesos de lectura.

Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Éstas se ejecutan en función del propósito del plan previamente especificado para valorar si la aplicación de las estrategias específicas están sirviendo para:

- 1 La consecución del proceso de comprensión (experiencia meta cognitiva de sentir que está comprendiendo)

2 La intensificación del proceso de comprensión (experiencia meta cognitiva de saber si está entendiendo o no lo suficiente)

3 La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (problema de tipo lexical, atencional, sintáctico, organizacional)

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados relevantes a partir del texto base. Elaborar inferencias y emplear estructuras textuales.

- Elaborar inferencias consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. Algunas de las actividades que pueden realizarse gracias al establecimiento de inferencias son:
 - El llenado de huecos (producto de detalles omitidos u olvidados durante la lectura)
 - El esclarecimiento del significado de partes del material que la parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas)
 - La elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que está proporcionando el autor.
 - El desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas, advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.

El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se adquiere en forma progresiva. Los lectores que usan la estrategia estructura (narrativa o

expositiva) comprenden más y mejor los elementos estructurales que definen a los textos garantizando la veracidad de la comprensión.

2.2.14 ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

Las estrategias ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura. El primer lugar lo ocupa la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, en función del propósito establecido. El segundo lugar les corresponde a las estrategias específicas.

- a) Las estrategias de evaluación. Ocurren cuando la comprensión bajo formas como la auto interrogación para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global.
- b) Estrategias de identificación de la idea principal y el resumen, son dos actividades cognitivas que pertenecen al mismo género.

IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL, REQUIERE DE:

- Comprender lo que se ha leído
- Hacer juicio sobre la importancia de la información
- Consolidar la información

2.3 LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA

Las estrategias de aprendizaje se integran al método de trabajo por competencias y se aplican en las aulas, de manera específica en la asignatura de español. Este constituye el objeto de innovación del proyecto por competencias de Innovación Educativa Basada en la Evidencia. El objetivo de esta modalidad investigativa es establecer una conexión entre la investigación y la práctica

educativa (Tejedor, 2008), de tal manera que los docentes cuenten con evidencias que apoyen su tarea como profesionales de la educación. Y constatar que los alumnos hayan obtenido el aprendizaje esperado.

La revisión de evidencias disponibles en diversas referencias, es una vía para dar sustento teórico a la práctica docente. (Tejedor, 2008) Así, desde la teoría se formulan propuestas relacionadas con el trabajo por competencias vinculado con otras estrategias, como el aprendizaje significativo. Sin embargo, como afirma Siegel (2005), en muchas ocasiones esas propuestas difieren de lo que pasa en las aulas. Trasladado al ámbito de la enseñanza del español en la educación secundaria, las evidencias de experiencias exitosas que se sustenten en la teoría y en la práctica, estuvieron casi ausentes en las referencias consultadas durante la presente investigación.

Tomando en cuenta que necesariamente el docente debe sustentar científica y teóricamente la programación de su enseñanza, debe explicar lo que se va a hacer y ordenar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ramírez, 2009), y de igual modo establecer la metodología, el rol del docente y del alumno, así como los elementos a tomar en cuenta en la planeación del diseño instruccional, a fin de contar con un sustento teórico que guíe los esfuerzos del docente en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los elementos que conforman dicho modelo se contemplan el aprendizaje basado en competencias. El trabajo organizado (estrategias de

aprendizaje) en competencias permite integrar la teoría y la práctica; potenciar las habilidades intelectuales superando la capacidad de memorización; promover la responsabilidad personal y de equipo al establecer metas propias; así como fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo. Además, el aprendizaje significativo se concibe como un acto social en donde deben imperar el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarse la realidad (García-Valcárcel, 2009). En opinión de Glinz (2005), el trabajo en grupos permite lograr aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la observación, el análisis y el juicio crítico, entre otras características al tiempo que se promueve la socialización, se mejora la autoestima y la aceptación de las comunidades en las que se trabaja.

En cuanto a la organización del trabajo escolar, Quintina (2004) afirma que el aprendizaje significativo es el que se refiere al intercambio y desarrollo del conocimiento que se da en pequeños grupos de iguales, que están encaminados hacia objetivos académicos específicos. también expone que la estrategia de competencias colaborativas facilita un gran número de experiencias que llevan a vivir el proceso de aprendizaje como un proceso que conduce a potenciar el procesamiento de información en el alumno, de tal manera que permite el desarrollo y crecimiento de éste en su construcción de elaboraciones teóricas, interpretaciones y prácticas contextualizadas.

Los aportes de Díaz-Barriga (2005) y de De Fillipi (2001), permiten afirmar que el trabajo por competencias facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de la realidad. Dicha integración se da a partir de la

asignación de una tarea con objetivos específicos o enseñanza programada (conocimiento explícito), y su relación con un tópico o problema real, o bien cuestionamientos derivados de la interpretación de la experiencia (conocimiento tácito).

Pero la cuestión es, según lo expone Galaburri (2006: 48): si la planificación de proyectos por competencias se constituye en una alternativa en la búsqueda de soluciones al problema de la enseñanza, habrá que distinguir qué problemas pretende resolver y de qué manera. Para que el trabajo por competencias se convierta en un método que coadyuve en el desarrollo de competencias, se requiere de una metodología y diseño instruccional que sirvan como guía de los esfuerzos del docente y de los estudiantes, es aquí donde las estrategias de aprendizaje toman un papel importante en la enseñanza basada por competencias. Y a su vez esto facilitara el entendimiento de la literatura impartida en la educación básica (secundaria).

3. COMPETENCIAS LITERARIAS

En el siguiente apartado hablaremos acerca de las competencias literarias y de cómo influyen los aspectos cognitivos y actitudinales para el conocimiento literario en los alumnos de nivel medio básico.

Chomsky (1965) construye una nueva teoría sobre la adquisición de la lengua y define el término competencia como “capacidades y disposiciones para la interpretación y actuación”, y de igual modo la considera la base del conocimiento, mientras que para Argudín (2001) la competencia, vista desde el mundo de la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas y sensoriales.

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información.

La noción de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución, puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber. Y para la integración de un contexto se rescatan tres saberes: saber, saber hacer y saber ser (Fernández, 2002).

Ser competente es saber ser y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las

implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

En un término más complejo podemos definir a la competencia como interacción reflexiva y funcional de saberes cognitivos procedimentales, actitudinales y metacognitivos enmarcados en principios valorales, que generan evidencias articuladas y potencian actuaciones transferibles a distintos contextos apoyados en un conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad.

El término educación literaria está íntimamente relacionado con la competencia literaria, que es definida por Aguiar (2001) como un saber que permite producir y comprender textos. Según este autor, se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase. Así pues, nos proporciona una visión en la que la unión de lectura y escritura son las claves para la adquisición de la competencia literaria. Por ello entran en juego la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute además de diversos aspectos de tipo estético cognoscitivo, lingüístico y cultural, sin olvidar que la literatura influye grandemente en la educación en valores como señala Zayas (1999).

La lectura como experiencia satisfactoria consiste en la respuesta afectiva del lector; éste se emociona con la intriga; se identifica con los personajes; reconoce en el texto su propia experiencia vital como experiencia humana; descubre mundos alejados de su experiencia inmediata; contrasta su propia

interpretación con la de otros lectores; percibe estéticamente el lenguaje (Zayas, 1999).

La literatura consiste, pues, en una potenciación de los valores semánticos de los signos lingüísticos que componen una lengua. La literatura nace de estos valores materiales (literales) de los signos lingüísticos. Lo que sucede es que luego, signos con valores literales potencialmente distintos, se combinan para formar un nuevo valor que trasciende la literalidad de conjunto, "creándose" una realidad nueva, una semántica nueva que en realidad viene a ser el fundamento del concepto de arte. Es un lenguaje usual que origina un lenguaje literario a través de la acción de ciertas fórmulas que se han dado en llamar figuras o recursos estilísticos (símbolos, metáforas, inversiones, paralelismos, repeticiones).

Por eso mismo se pretende crear en los alumnos el hábito por la lectura. La lectura es un proceso intelectual sumamente complejo, en él se pone en juego una serie de habilidades cognitivas, que a la vez se enriquecen y desarrollan cuando esta actividad se torna constante. La actividad lectora debe estar siempre presente en la educación y en la vida de toda persona. De tal modo podemos plantear que la lectura no sólo proporciona información, instrucción, sino que forma, educa, creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, y recrea, hace gozar, entretiene y distrae.

- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.

- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales.
- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.
- La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.
- La lectura aumenta el bagaje cultural; proporciona información, conocimientos etc.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, asumimos el concepto de Competencia Literaria, enunciado por Cruzata (2007), como: el resultado de las reflexiones y valoraciones independientes y críticas, que hace el lector, desde una perspectiva creativa, cognoscitiva, comunicativa, crítica y valorativa, y que lo expresa de forma oral o escrita en el acto de la producción del discurso.

Dentro de la Competencia Literaria se incluye la percepción y la producción. Esta última es más limitada que la primera, pues todos los individuos poseen la capacidad en mayor o menor grado de percibir e interpretar textos y obras literarias, pero no son muchos los que poseen la capacidad de producirlos, de construirlos. A pesar de esta diferencia hay puntos de contacto que permiten la lectura, análisis y comprensión de textos.

Conocer las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de los textos literarios, son características que están condicionadas históricamente, y dependen de los géneros o formas convencionales de la institución literaria mediante las que la humanidad ha simbolizado su experiencia.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS COGNITIVOS EN LAS COMPETENCIAS LITERARIAS

Cabe destacar que los aspectos cognitivos se enfocan en los procedimientos intelectuales y en las conductas que emanan de estos procesos. Este desarrollo cognitivo es una consecuencia de la voluntad de las personas por entender la realidad y desempeñarse en sociedad, por lo que está vinculado a la capacidad natural que tienen los seres humanos para adaptarse e integrarse a su ambiente. A continuación presentamos las etapas en las que el alumno va aprendiendo a desarrollar la capacidad de análisis.

Aprendizaje cognitivo: Sobre el aprendizaje cognitivo han hablado múltiples autores, entre los que se encuentran Piaget, Tolman, Gestalt y Bandura. Todos coinciden en que es el proceso en el que la información entra al sistema cognitivo, es decir, de razonamiento. La información es procesada y causa una determinada reacción en dicha persona. Según lo describe Piaget el desarrollo de la inteligencia se encuentra dividido en varias partes, estas son:

Período sensomotriz: Abarca desde el nacimiento del individuo hasta los 2 años de edad. Es el aprendizaje que se lleva a cabo a través de los sentidos y de las

posibles representaciones que la memoria haga de los objetos y situaciones a las que el individuo se enfrenta. En esta etapa la imitación es la respuesta al aprendizaje.

Período pre operacional: A partir de los 2 años y hasta llegar a los 7 el niño puede analizar las cosas mediante los símbolos, de ahí la importancia de los cuentos infantiles llenos de metáforas prácticas que permiten que el pequeño tome conciencia de su entorno. La limitación que existe en esta etapa se encuentra ligada a la lógica, y son la imitación diferida y el lenguaje las formas en las que la persona reacciona frente a lo que aprende.

Período de acciones concretas: Esta etapa abarca desde los 7 años hasta los 11, se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de razonamiento a través de la lógica pero sobre situaciones presentes y concretas, no es posible aún, de acuerdo a la edad del CI, que el individuo realice abstracciones para clasificar sus conocimientos. De todas formas, la persona es capaz de comprender conceptos como el tiempo y el espacio, discerniendo qué cosas pertenecen a la realidad y cuáles a la fantasía. Se da también en esta etapa el primer acercamiento al entendimiento de la moral. La reacción frente a los conocimientos es la lógica en el instante en que ocurren los hechos.

Período de operaciones formales: Desde los 11 años hasta los 15, el individuo comienza a desarrollar la capacidad de realizar tareas mentales para las cuales necesita el pensamiento para formular hipótesis y conseguir la resolución a

los problemas. Comienza a manifestar interés en las relaciones humanas y la identidad personal.

Por ejemplo, el Análisis Literario: Es uno de los puntos que cabe destacar, ya que es donde vamos discutir y objetar las diversas interpretaciones de la competencia y del análisis literario.

El análisis literario hay que compartimentarlo en varios segmentos. El primero de ellos se refiere a los niveles iniciales de la enseñanza, A1 y A2 en los que el análisis ni puede ni debe ser profundo, sino limitarse a la lectura y el aprendizaje del léxico.

A partir de niveles intermedios el análisis literario puede emprender vuelos más altos en un intento de comprender el texto, de interpretarlo e incluso de resumirlo y si pretendemos ir más lejos, el reescribirlo o adaptarlo a nuestras intenciones.

En estos niveles intermedios la lectura no debe ser un acto sin reflexión: la lectura hay que realizarla con un método que nos permita no sólo entenderlo, sino interpretarlo de forma que nuestro resumen exprese pensamiento, las ideas y los sentimientos del escritor, o por lo menos, lo que nuestra lectura profunda del texto literario haya alcanzado.

El análisis del texto hay que enfocarlo en lo que se denominan “centros de interés” entendiendo como tal el tema tratado, el o los sentimientos, el carácter que el autor ha pretendido (lírico, trágico, patético,) el tono (confidencial,

humorístico, burlesco, invocación), el ritmo (lento o dinámico), la estructura (oposición, paralelismo, repetición, alternancia), y el tipo de texto o de expresión (cuento, micro relato, obra teatral, novela, ensayo, etc.)

Se puede clasificar el texto estudiado en función de las corrientes literarias (generación del 98 o del 27, siglo de oro, romanticismo, etc.)

El escritor a través del texto nos expone su visión particular de su época, de la cultura del momento y dependiendo del autor su intención de transmitirnos sus emociones y sentimientos.

Ni qué decir se tiene que el análisis literario en el sentido al que nos referimos en los párrafos anteriores, no tiene una única interpretación.

El objetivo de la literatura es la comunicación, y como toda comunicación posee un doble objetivo que es a la vez semántico y estético. La parte semántica pertenece al ámbito de la lengua, es decir, la transmisión formal de los significados en función de las palabras utilizadas; la parte estética se refiere a la pretensión del escritor o periodista de conseguir un efecto artístico.

3.2 ASPECTOS ACTITUDINALES EN LAS COMPETENCIAS LITERARIAS

La materia o asignatura Lengua y Literatura ha sido parte de numerosos planes de estudio, ha tenido una larga trayectoria manteniendo relación entre los textos literarios y los aprendices. Aun así no se ha tenido en cuenta cómo el alumno se apropia de los significados que le otorgan sus lecturas debido a numerosos

factores que hoy pueden ser develados: los programas con cierta extensión y los mismos contenidos han sido abordados de diversas maneras, ya que cada profesor ha dado relevancia a otros aspectos de la literatura: leer más, obras y géneros, autores, etcétera y otros han dejado la libre predisposición de profesores de otras materias (lengua y sociales especialmente).

Según Cassany (1994), los objetivos de la enseñanza de la literatura se centraban en la adquisición de conocimientos y estaban marcados por una visión historicista.

Para Cassany la enseñanza de la literatura requiere tanto de una competencia lingüística como de una competencia literaria, que es la que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora y mucho más. Esto es dado por la especificidad de los textos literarios y la relación obra- lector. De esta manera la aproximación a un texto considerado literario se da por la comprensión de sus significados, las convenciones literarias y las técnicas que lo hacen diferente de otros tipos textuales.

La competencia literaria debería desarrollar además las habilidades de la expresión con la ampliación de los recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como expresión. “La competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüísticas plena y madura...” (Cassany, 1994).

Además de la adquisición de conocimientos, dentro de la competencia literaria se debe adquirir desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de

actitudes que la favorecen; en lo que refiere a habilidades se hace referencia a dos tipos: habilidades lingüísticas y cognitivas. Esta línea de trabajo sirve de puente para unir la investigación sobre adquisición de habilidades cognitivas generales con la línea de trabajo sobre las características de la conducta y la competencia literaria.

Dentro de las labores cotidianas a desempeñar por parte de un docente se encuentran factores que no pueden explicarse a través de la didáctica y la pedagogía; de ellos se encarga la psicología educativa. Entre los temas que estudia la psicología se encuentran la motivación y las actitudes, componentes

TIPO DE HABILIDAD	FASES DE ADQUISICIÓN	ASPECTOS INSTRUCCIONALES
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de información. - Comprensión situada en el contexto específico. - Imagen holística de un concepto enraizado en la realidad que experimenta 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicación y discusión para la comprensión.
Intermedia	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de redes de conocimiento. - Interrelacionado e integrado: esquematización de imágenes. - Aplicación de conocimientos a nuevas situaciones. - Aplicación de un principio - Aplicación de múltiples principios - Generalización y descontextualización del conocimiento - Modelos mentales flexibles 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de ejemplos y solución analógica de problemas. -Auto explicaciones.
Final	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación autónoma y automatizada - Aplicación correcta de las operaciones en nuevos contextos - Se construye la teoría en relación al esquema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica independiente. -Transferencia.

FIGURA 8. Fases en la Adquisición de Habilidades (Presley, 1992).

fundamentales para el correcto desempeño del docente y piezas clave para un buen desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Existe una relación entre el aprendizaje y los factores motivacionales-actitudinales que permiten al educando adquirir el conocimiento. De hecho en la mayor parte de la infancia todo aquello que se aprende o se deja de aprender deviene de los intereses particulares enfocados en los sentimientos de las personas.

Se pretende entonces abarcar a grandes rasgos la influencia que tienen las motivaciones y las actitudes en el proceso de enseñanza. Sería poco prudente hablar de actitudes y motivaciones sin acordar sus conceptos.

En primer lugar entendemos por Actitud la predisposición positiva o negativa que el individuo demuestra hacia una persona, objeto, ideas o situaciones, así como predisposiciones estables para valorar y actuar. Las actividades están basadas en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad.

Otra forma en la que influyen los aspectos actitudinales es por supuesto a través de la literatura y la habilidad mental, que pueden ser vistas como un conjunto de habilidades. El grado de dominio del individuo de esas habilidades determinará su rendimiento en las tareas académicas, por lo tanto un mejor entendimiento de la progresión de los estudiantes hacia el dominio de sus habilidades de pensamiento puede contribuir a la mejora de la instrucción de habilidades.

En la tabla anterior podemos observar cómo se describen las tres fases en la adquisición de habilidades motoras que son también aptas para describir el proceso de la adquisición de habilidades cognitivas: en el primer recuadro encontramos la fase inicial, en la que el individuo aún no es capaz de aplicar el conocimiento; en la fase intermedia, se distinguen dos sub fases, la sub fase de aplicación de un solo principio y la sub fase de aplicación de muchos principios; y la fase final, en la que los individuos pueden ejecutar las acciones sin errores.

3.3 LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Cada lector cuando emprende la tarea de la lectura de un texto concreto, tiene un comportamiento diferente al de otro u otros lectores. Este comportamiento se da en función de sus conocimientos previos, en definitiva de su estructura formada por lo que los ingleses denominan *schema*, que reside en la parte del cerebro correspondiente a la memoria a largo plazo. Cada lector dependiendo de su estructura poseerá una mayor o menor destreza lectora.

La lectura depende de los conocimientos llamados “estratégicos”. Estos conocimientos estratégicos pueden ser muy diferentes de unos lectores a otros en función de su lengua y cultura de origen.

Resumiendo, en el proceso de lectura y de la interpretación de un texto literario intervienen el lector, su cultura, sus conocimientos estratégicos previos, y, por supuesto, el texto que leemos y analizamos y el contexto en el que estamos viviendo. Miller (2008) desarrolló un modelo representado por una pirámide que incluye los diferentes niveles de capacitación en los que se sustenta la

competencia profesional y en los que a su vez se puede desarrollar la evaluación.

En la base de la pirámide sitúa los conocimientos que un profesional necesita para desempeñar sus tareas de manera eficaz: “sabe”. En el siguiente nivel se ubica la capacidad del profesional para utilizar los conocimientos: “sabe cómo”. En el tercer nivel se evalúa cómo actuaría y llevaría a cabo sus funciones si se encontrara en una determinada situación: “muestra cómo”. Finalmente en el vértice se sitúa la actuación, lo que exige una observación directa del profesional, su práctica habitual con pacientes y situaciones reales: “hace”. Este modelo resume muy bien el proceso de la competencia y permite operacionalizar su evaluación y en particular la elección de los instrumentos para evaluar cada nivel. Es fundamental para una evaluación completa e integral cubrir toda la pirámide.

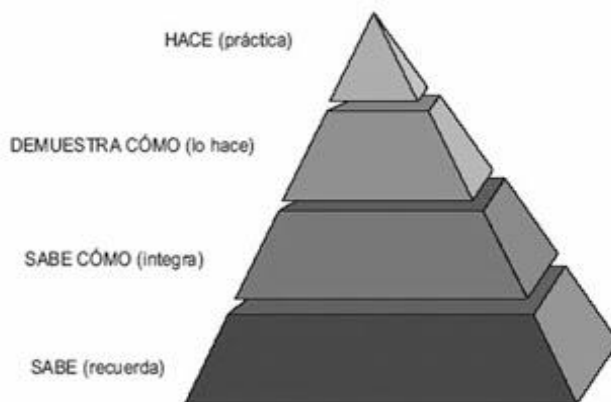


FIGURA 9. Pirámide de competencia de Miller (2008).

De manera general en este capítulo abordamos de una forma más específica la importancia del conocimiento como facilitador de los procesos de comprensión, memoria, razonamiento y aprendizaje; los procedimientos y formas

de elicitación y representación del conocimiento; las hipótesis explicativas sobre el almacenamiento y uso del conocimiento en la memoria; los posibles inconvenientes de poseer una mayor cantidad de conocimiento o expertez en un dominio bajo ciertas circunstancias; para terminar, hemos llegado a que las conclusiones son una reflexión sobre la importancia relativa del conocimiento específico de un dominio en relación con otras habilidades generales como la inteligencia.

En los últimos años, las tendencias educativas están orientadas a la formación profesional en función de las competencias finales del alumno, modificando la consideración de la enseñanza exclusivamente fundamentada en la tarea docente a la basada en el aprendizaje y trabajo del alumno.

Este tipo de educación también se ha definido como educación centrada en sí misma, que está determinada por un referente externo: las necesidades de la sociedad. La educación basada en competencias ha influido también en forma importante en la evaluación del aprendizaje, la cual generalmente estaba enfocada primordialmente al área cognoscitiva, por lo que si el alumno obtenía resultados satisfactorio en este tipo de exámenes, se da por hecho que había adquirido las habilidades, destrezas y actitudes que se necesitan para lograr la competencia literaria.

4. DEL DISEÑO A LA PRÀCTICA DIDÀCTICA

El presente trabajo está basado específicamente en dos términos, en términos literarios y en términos didácticos. Para esto se consideró tomar como material de trabajo el cuento del autor Juan Rulfo “No oyes ladrar los perros”. Este cuento fue elegido específicamente por su contenido, ya que es una muestra perfecta del arte del escritor mexicano y que en varios aspectos es un reflejo de la realidad.

Se trata de una conmovedora parábola de amor paternal en la que vemos a un viejo cargando sobre sus hombros el cuerpo herido del hijo bandolero y tratando de salvarle la vida, mientras reniega de él por la vergüenza que le causa. La destacada concentración dramática que alcanza el texto no sólo se debe a su brevedad, sino a la forma austera de su composición; los sucesos son mínimos, pues todo se reduce a la contemplación de esa terrible imagen física de dos cuerpos entrelazados en su penosa marcha nocturna, cada uno con su propia agonía, pero con un doloroso lazo común, el del padre e hijo.

En cuanto a lo que sucede a los personajes, el análisis comprueba que Rulfo, característicamente, no es preciso en lo que corresponde a Ignacio. ¿Hay en él remordimiento, dolor, compunción, tras oír los reproches de su padre? ¿Son sollozos los que causan los sacudimientos de su cabeza? ¿Son lágrimas de llanto filial las gotas que caen sobre la cabeza del viejo? Al terminar el viaje a Tonaya, ¿está muerto o sólo desmayado Ignacio?

Nos es imposible dar una respuesta tajante a estas preguntas. Advertimos una vez más que la nota de ambigüedad, de incertidumbre, de misterio, es observable en otras ficciones de Rulfo, y está también aquí presente.

¿Se explica esta falta de precisión por el laconismo peculiar de Rulfo, que sólo hace hincapié en lo esencial u obedece la susodicha ambigüedad al designio de movilizar la curiosidad del lector y así hacerlo participar más activamente, casi como coautor en la aprehensión de las imágenes, emociones e ideas que se le presentan?

Acaso estas dos explicaciones sean aceptables. Resulta, sí, indudable que Rulfo economiza al máximo lo descriptivo y lo analítico.

Y que el resultado de esta técnica es, por una parte, una visión poderosa, inolvidable, de las escenas que presenta; y por otra, una penumbrosidad, una ambigüedad, un misterio que potencia nuestro interés estético.

Una vez habiendo elegido este texto no debemos olvidar que este texto previamente debe ser analizado antes de llevar a cabo la aplicación.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

El Análisis Pre-Pedagógico se trata de una breve revisión de los aspectos formales del texto siguiendo el modelo de Moirand (1979) que consiste en tres procesos: 1º Análisis sociolingüístico, 2º Análisis Lingüístico, 3º Análisis Lógico Sintáctico.

4.1.1 ANÁLISIS PRE-PEDAGÓGICO

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO- PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Autor: Juan Rulfo

Cuándo: 1953 (volumen Llano en llamas). Ex- revolucionarios a partir de 1915. Bandoleros anteriores a la revolución.

Dónde: Pueblo llamado Tonaya

Medio: Rural

Status: Clase baja – campesinos

A) ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

1.- El papa se recrimina a sí mismo el error que cometió al no haber sabido educar a su hijo y evitar que se convirtiera en un delincuente.

2.- VOCES (MARCAS FORMALES):

Marcas formales de enunciador: 1era persona

Marcas formales de destinatario: 2da persona

Marcas formales de referencia: 3ra persona

Marcas diferenciales entre TÚ/ ÚSTED

4.1.2- MODALIDADES APRECIATIVAS

PADRE	HIJO	LUNA
-Sombra larga y negra -El viejo -El hombre	-Sombra larga y negra -El otro -Usted -Rabioso -La carga de sus hombros -El cuerpo de su hijo -El hijo -Su hijo -Tu	-Llamarada redonda -La luna roja -La luz de la luna -Una luna grande y colorada -Iluminado por la luna -La luna subiendo casi azul -La luna venía saliendo de la tierra

FIGURA 10. Modalidades apreciativas

4.1.3) ANÁLISIS LÓGICO - SINTÁCTICO

1.- 26 secciones.

4.1.4 ANÁLISIS PRE-PREPEDAGÓGICO. MARCAS FORMALES

- Primera persona: Yo Ignacio--**Negritas**
- Primera persona: Yo padre--**Negritas subrayada**
- Segunda persona--*cursiva*
- Nosotros—*Cursiva subrayada*

- Tercera persona---VERSALITAS
- Conectores lógicos—Fuente 14p

—*Tú que vas allá arriba dime* si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte. Ignacio

- No se ve nada.
- Ya debemos estar cerca
- Sí, pero no se OYE nada.
- Mira* bien.
- No se VE nada.
- Pobre de *tí*, Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna VENÍA saliendo de la tierra, **COMO** una llamarada redonda.

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. *Tú* que llevas las orejas de fuera, *fíjate* a ver si no oyes ladrar los perros. *Acuérdate* que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. *Acuérdate*, Ignacio.

—Sí, pero no **veo** rastro de nada.

—Me **estoy** cansando.

—**Bájame.**

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y SE RECARGÓ allí, sin soltar la carga de sus hombros. **Aunque** SE LE doblaban las piernas, NO QUERÍA sentarse, porque después NO HUBIERA podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, **horas antes**, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así LO HABÍA traído **desde entonces**.

— ¿Cómo *te* sientes?

—Mal.

HABLABA poco. **Cada vez** menos. **En ratos** parecía dormir. **En ratos** parecía tener frío. TEMBLABA. Sabía cuándo le AGARRABA a su hijo el temblor por las sacudidas que le DABA, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. **Luego** las manos del hijo, que TRAÍA trabadas en su pescuezo, LE ZARANDEABAN la cabeza como SI FUERA una sonaja. ÉL APRETABA los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

— ¿*Te* duele mucho?

—Algo —contestaba ÉL.

Primero le había dicho: “**Apéame** aquí... **Déjame** aquí... Vete *tú* solo. **Yo** te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.” Se lo **HABÍA** dicho como cincuenta veces. **Ahora** ni siquiera eso decía. **Allí estaba** la luna. **Enfrente de ellos**. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No **veo** ya por dónde **voy** —decía ÉL.

—Pero **NADIE LE CONTESTABA**.

EL otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y ÉL acá abajo.

— ¿Me oíste, Ignacio? *Te* digo que no **veo** bien.

—Y *el* otro se quedaba callado.

SIGUIÓ caminando, a tropezones. ENCOGÍA el cuerpo y luego se ENDEREZABA para volver a tropezar de nuevo.

—Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres **decirme** qué ves, *tú* que vas allá arriba, Ignacio?

—**Bájame**, padre.

— ¿*Te sientes* mal?

—Sí

—**Te llevaré** a Tonaya a como dé lugar. **Allí encontraré** quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. **Yo te llevaré** con él. **Te he traído** cargando desde hace horas y no **te dejaré** tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se **TAMBALEÓ** un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

—**Te llevaré** a Tonaya.

—**Bájame**.

Su voz se hizo quedita, apenas **MURMURADA**:

—**Quiero acostarme** un rato.

—*Duérmete* allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. **ESCONDIÓ** los ojos para no mirar de frente, ya que **NO PODÍA** agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

—Todo esto que **hago**, no lo **hago** por *usted*. Lo **hago** por su difunta madre. Porque *usted* fue su hijo. Por eso lo **hago**. **ELLA** me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como **estoy** haciéndolo. Es **ELLA** la que me da ánimos, no *usted*. Comenzando porque a *usted* no le **debo** más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

SUDABA al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

—ME DERRENGARÉ, pero LLEGARÉ con *usted* a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y **estoy** seguro de que, en cuanto se sienta *usted* bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no **me** importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de *usted*. Con tal de eso... Porque para **mí** *usted* ya no es **mi** hijo. **He** maldecido la sangre que *usted* tiene de **mí**. La parte que **a mí me** tocaba la he maldecido. **He** dicho: “¡Que se le pudra en los riñones la sangre que **yo le di!**” Lo **dije** desde que **supe** que *usted* andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está **mi** compadre Tranquilino. EL que lo bautizó a *usted*. EL QUE LE DIO SU nombre. A ÉL también le tocó la mala suerte de encontrarse con *usted*. Desde entonces **dije**: “Ese no puede ser mi hijo.”

—*Mira* a ver si ya ves algo. O si oyes algo. *Tú* que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No **veo** nada.

—Peor para ti, Ignacio.

—**Tengo** sed.

— ¡*Aguántate!* Ya **debemos** estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. **Pero** al menos **debías** de oír si ladran los perros. *Haz* por oír.

—*Dame* agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. *Aguántate*. Y **aunque** la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie **me** ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

—**Tengo** mucha sed y mucho sueño.

—**Me acuerdo** cuando naciste. Así *eras* entonces.

Despertabas con hambre y *comías* para volver a dormirte. Y *tu* madre *te* DABA agua porque ya *te* habías acabado la leche de ELLA. No tenías llenadero. Y *eras* muy rabioso. Nunca **pensé** que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... **Pero así fue**. *Tu* madre, que descansa en paz, QUERÍA que *te* criaras fuerte. CREÍA que cuando *tú* crecieras *irías* a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. EL OTRO HIJO que IBA a tener la MATÓ. Y *tú* la hubieras matado otra vez SI ELLA ESTUVIERA viva a estas alturas.

SINTIÓ que EL hombre aquel que llevaba sobre sus hombros DEJÓ de apretar las rodillas y COMENZÓ a soltar los pies, balanceándolo de un lado para otro. Y le PARECIÓ que la cabeza; allá arriba, SE SACUDÍA como si SOLLOZARA.

Sobre su cabello SINTIÓ que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

— ¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a *usted* el recuerdo de su madre, ¿verdad?

Pero nunca hizo *usted* nada por ella. **Nos pagó** siempre mal. Parece que en lugar de cariño, **le hubiéramos** retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. **Pero** ELLOS no tenían a nadie. ELLOS bien HUBIERAN podido decir: “No **tenemos** a quién darle nuestra lástima”. ¿Pero *usted*, Ignacio?

Allí ESTABA ya el pueblo. VIO BRILLAR los tejados bajo la luz de la luna. TUVO la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le

doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaban, SE RECOSTÓ sobre el pretil de la acera y SOLTÓ el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

DESTRABÓ difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, OYÓ cómo por todas partes ladraban los perros.

— ¿Y tú no los oías, Ignacio? —DIJO— No **me** ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

4.1.5 MARCAS DIFERENCIALES TÚ / USTED.

—**Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes** alguna señal de algo o **si ves** alguna luz en alguna parte.

—No se ve nada.

—Ya debemos estar cerca.

—Sí, pero no se oye nada.

—**Mira bien.**

—No se ve nada.

—**Pobre de ti,** Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. **Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate** que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. **Acuérdate, Ignacio.**

—Sí, pero no veo rastro de nada.

—Me estoy cansando.

—**Bájame.**

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

— **¿Cómo te sientes?**

—Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

— **¿Te duele mucho?**

—Algo —contestaba él.

Primero le había dicho: “Apéame aquí... **Déjame** aquí... **Vete tú solo. Yo te alcanzaré** mañana o en cuanto me reponga un poco.” Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No veo ya por dónde voy —decía él.

—Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

— **¿Me oíste, Ignacio? Te digo** que no veo bien.

—Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

—Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. **¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?**

—**Bájame**, padre.

— **¿Te sientes mal?**

—Sí

—**Te llevaré** a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien **te cuide**. Dicen que allí hay un doctor. **Yo te llevaré** con él. **Te he traído** cargando desde hace horas y **no te dejaré** tirado aquí para que acaben **contigo** quienes sean.

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

—**Te llevaré** a Tonaya.

—**Bájame**.

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

—Quiero acostarme un rato.

—**Duérmete allí arriba**. Al cabo **te llevo** bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

—Todo esto que hago, no lo hago por **usted**. Lo hago por **su** difunta madre. Porque **usted fue su hijo**. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo **lo hubiera**

dejado tirado allí, donde **lo encontré**, y no **lo hubiera recogido** para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no **usted**. Comenzando porque **a usted no le debo** más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

—Me derrengaré, pero llegaré con **usted** a Tonaya, **para que le alivien** esas heridas **que le han hecho**. Y estoy seguro de que, **en cuanto se sienta usted bien**, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal **que se vaya** lejos, donde yo no vuelva a **saber de usted**. Con tal de eso... Porque para mí **usted ya no es mi hijo**. He maldecido la sangre que **usted tiene** de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¡Que **se le pudra** en los riñones la sangre que yo **le di!**” Lo dije desde que supe que **usted andaba** trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. **El que lo bautizó a usted**. El que **le dio su nombre**. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con **usted**. Desde entonces dije: “Ese no puede ser mi hijo.”

—**Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes** hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No veo nada.

—**Peor para ti**, Ignacio.

—Tengo sed.

—**¡Aguántate!** Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos **debías** de oír si ladran los perros. **Haz por oír**.

—**Dame** agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. **Aguántate**. Y aunque la hubiera, no **te bajaría** a tomar agua. Nadie me ayudaría **a subirte** otra vez y yo solo no puedo.

—Tengo mucha sed y mucho sueño.

—Me acuerdo cuando **naciste. Así eras** entonces.

Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua porque **ya te habías** acabado la leche de ella. **No tenías llenadero. Y eras muy rabioso**. Nunca pensé que con el tiempo **se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza...** Pero así fue. **Tu madre**, que descansa en paz, quería que **te criaras fuerte**. Creía que cuando **tú crecieras irías a ser su sostén**. **No te tuvo** más que a **ti**. El otro hijo que iba a tener la mató. **Y tú la hubieras matado** otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolo de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza; allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

—**¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre**, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que en lugar de cariño, **le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve?** Ahora **lo han herido**. ¿Qué pasó *con sus amigos*? Los mataron a todos. Pero ellos no

tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: “No tenemos a quién darle nuestra lástima”. ¿Pero **usted**, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión

Último esfuerzo. Al llegar al primer tejaban, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

— **¿Y tú no los oías, Ignacio?** —dijo—. No **me ayudaste** ni siquiera con esta esperanza.

4.1.6 ANÁLISIS LÓGICO-SINTÁCTICO

En este apartado encontramos la división del cuento por temáticas lógicas lo que divide a cada párrafos es una ORACIÓN.

1.- PERDIDOS EN LA NOCHE

—Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

—No se ve nada.

—Ya debemos estar cerca.

—Sí, pero no se oye nada.

—Mira bien.

—No se ve nada.

—Pobre de ti, Ignacio.

2.- INICIAN EL VIAJE IGNACIO Y SU PADRE

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

3.- MIENTRAS EL PAPÁ LLEVA A IGNACIO AL PUEBLO LE PIDE QUE LO BAJE

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

—Sí, pero no veo rastro de nada.

—Me estoy cansando.

—Bájame.

4.- EL VIEJO NO BAJA LA CARGA DE SUS HOMBROS

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

5.- EL DOLOR DE IGNACIO AUMENTABA

— ¿Cómo te sientes?

6.- EL PADRE SENTIA CUANDO A IGNACIO LE DABA EL DOLOR

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

7.- IGNACIO SIENTE MUCHO DOLOR

— ¿Te duele mucho?

—Algo —contestaba él.

8.- IGNACIO SE DEJÓ DE QUEJAR

Primero le había dicho: “Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.” Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

9.- EL PADRE SE DESORIENTA

—No veo ya por dónde voy —decía él.

—Pero nadie le contestaba.

10.- IGNACIO VA ILUMINADO POR LA LUNA

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

11.- EL PADRE NO VE POR DÓNDE VAN

— ¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

—Y el otro se quedaba callado.

12.- EL PADRE TROPEZABA EN CADA PASO QUE DABA

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

13.- EL PAPA SE AFERRA Y NO ABANDONARÁ A IGNACIO

—Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

—Bájame, padre.

— ¿Te sientes mal?

—Sí

—Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

14.-EL PADRE SIGUIÓ CAMINANDO AUN TAMBALEANDOCE

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

15.- EL PAPÁ DECIDIDO A LLEGAR A TONAYA

—Te llevaré a Tonaya.

—Bájame.

16.-IGNACIO YA CASI NO PODÍA HABLAR

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

—Quiero acostarme un rato.

—Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

17.-LA CARA DEL PADRE ILUMINADA POR LA LUNA AZUL Y LA CABEZA AGARROTADA ENTRE LA MANOS DE SU HIJO

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

18.- EL PAPÁ LE REPROCHA TODO Y LE DICE QUE LO AYUDÓ EN NOMBRE DE SU MADRE

—Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

19.- SUDABA MIENTRAS CAMINANDO POR LA NOCHE

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

20.-EL PAPA RENIEGA DE SU HIJO Y SE ARREPIENTE QUE LLEVE SU SANGRE

—Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!” Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: “Ese no puede ser mi hijo.”

21.- IGNACIO TIENE MUCHA SED, PIDE AGUA

—Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No veo nada.

—Peor para ti, Ignacio.

—Tengo sed.

— ¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.

—Dame agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

—Tengo mucha sed y mucho sueño.

—Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces.

22.- EL PAPÁ VA RECORDANDO CÓMO ERA CUANDO ÉL NACIÓ Y CÓMO LE HUBIERA GUSTADO QUE FUERA SU MADRE

Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

23.-EL CUERPO DEL HOMBRE SE SOLTÓ COMPLETAMENTE BALANCEÁNDOSE DE UN LADO PARA OTRO.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolo de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza; allá arriba, se sacudía como si sollozara.

24.-IGNACIO LLORA POR EL RECUERDO DE SU MADRE

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

— ¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: “No tenemos a quién darle nuestra lástima”. ¿Pero usted, Ignacio?

25.-EL PAPÁ BAJA EL CUERPO DE SU HIJO TODO FLOJO

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaban, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

26.-EL PADRE LE DICE A IGNACIO QUE NI SIQUIERA CON LA ESPERANZA LE AYUDÓ.

— ¿Y tú no los oías, Ignacio? —dijo—. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza

En resumen (SINOPSIS)

Perdidos en la noche, inician el viaje Ignacio y su padre, mientras el papá lleva a Ignacio al pueblo le pide que lo baje, el viejo no baja la carga de sus hombros, el dolor de Ignacio aumentaba, el padre sentía cuando a Ignacio le daba el dolor. Ignacio siente mucho dolor, Ignacio se dejó de quejar, el padre se desorienta. Ignacio va iluminado por la luna, el padre no ve por dónde van, el padre tropezaba

en cada paso que daba. El papá se aferra y no abandonará a Ignacio. El padre siguió caminando aun tambaleándose. El papá decidido a llegar a Tonaya. Ignacio ya casi no podía hablar. La cara del padre iluminada por la luna azul y la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo. El papá le reprocha todo y le dice que lo ayudó en nombre de su madre, sudaba mientras caminando por la noche, el papa reniega de su hijo y se arrepiente que lleve su sangre, Ignacio tiene mucha sed, pide agua.

El papa va recordando cómo era cuando el nació y cómo le hubiera gustado que fuera a su madre. El cuerpo del hombre se soltó completamente, balanceándose de un lado para otro. Ignacio llora por el recuerdo de su madre. El papá baja el cuerpo de su hijo todo flojo, el padre le dice a Ignacio que ni siquiera con la esperanza le ayudó...

Habiendo realizado el análisis, debemos tomar en cuenta que los aspectos Lingüísticos y Literarios los debemos llevar a la parte didáctica ya que esto es de suma importancia para poder llegar a obtener los resultados esperados.

Para lograr esto tenemos tres objetivos principales:

Objetivo Lingüístico; Consiste en explicar esa facultad extraordinaria del ser humano que es el lenguaje.

Objetivo Comunicativo; El deseo de lograr un determinado efecto
Objetivo Literario; en general- significaba “producción”, “creación”, es decir, denominaba un objeto artificial o artístico, inventado con palabras para imitar o representar las cosas tal como podrían suceder en la vida, y para producir en el receptor un goce

estético que lo emocionara de un modo particular y produjera un aprendizaje. Otro punto que debemos considerar es que en la secuencia didáctica siempre se deben contemplar tanto actividades de aprendizaje como actividades de reflexión. Sin olvidar que la evaluación es indispensable, por esa misma razón cabe mencionar que existe una serie de actividades en donde cada actividad corresponde a cada objetivo en donde al final hay un momento de evaluación para corroborar que se han alcanzado los objetivos, todo esto previo a la aplicación.

4.2 RESULTADOS

Nuestro proyecto lo llevamos a la práctica en la escuela secundaria ESTIC N° 15 Lic. Gabriel Ramos Millán con alumnos de tercer grado grupo “C”. El grupo cuenta con 30 alumnos.

Como ya sabemos, la Educación Media Básica se rige a través de competencias, las cuales pretenden un mejor aprovechamiento académico. El plan de trabajo que diseñamos fue elaborado especialmente para la asignatura de español. El tema para la elaboración del plan de trabajo se encuentra ubicado en el plan y programa de estudios en el bloque 1 y se trata de Análisis de Texto.

Para esto tomamos como referencia el cuento el Autor Juan Rulfo que tiene por título “No oyes ladrar los perros”. Aunque este texto es muy corto está lleno de temáticas que el alumno va a identificar al momento del análisis.

Nuestra primera actividad fue una lluvia de ideas. El objetivo de esta técnica es lograr que el alumno a través de sus comentarios dé pie a la introducción de la lectura. Nosotros, con el papel de docentes, cuestionamos al alumno con algunas

preguntas globales, las cuales el alumno contestó a través de las experiencias que lo rodean en su entorno social.

Posteriormente se pidió que respondieran el siguiente cuestionario. Cabe mencionar que estas respuestas que den los alumnos, fueran de manera Oral y fueran anotadas en el pizarrón y permanecieron escritas durante toda la sesión.

4.2.1 Resultados del Cuestionario 1 (Oral)

1. ¿Cuáles son los motivos por los que tus padres te reprenden?

Porque nos portamos mal.

No sacamos buenas calificaciones.

Por juntarnos con personas que no son buenas influencias.

Por contestar mal.

2- ¿Tus padres conocen y aprueban las amistades que tienes fuera de la escuela?

A veces.

Porque nos dicen que no son buenas amistades.

Que nos llevaran por mal camino.

3- ¿Qué actividades realizas con tus amigos fuera de la escuela?

Bailes.

Fiestas.

Jugar futbol.

4- Cual es la reacción cuando tus padres te prohíben alguna amistad?

Me voy a escondidas.

Me escapo.

Lo hago más a propósito.

Me enojo.

5- ¿Cuándo tus padres te prohíben alguna reunión o alguna amistad, te dan alguna justificación?

A veces Si y a veces no, solo nos dicen no y ya.

¿Por qué?

Me dicen que porque son malas personas.

Me dicen que escoja a otras amistades porque con las que salimos nos llevan por mal camino.

Con esta actividad nos hemos percatado de que el alumno se puede interesar por cualquier tipo de lectura siempre y cuando exista una introducción que atrape al alumno y al mismo tiempo muestre interés en el tema y sobre todo mantener su atención todo el tiempo. A continuación se dio inicio a la lectura. El alumno contó con 15 minutos para llevarla a cabo. El objetivo principal de esta actividad es que el alumno cambie de actitud, reflexione y enriquezca su vocabulario. En esta lectura los alumnos identificaron palabras resaltadas en el texto. Una vez terminada la lectura, realizaron la siguiente actividad (ver Anexo 2), que fue colocar el inciso correcto en cada cuestión.

Como podemos observar en la siguiente tabla, nos muestra que el 40% aproximadamente de alumnos tienen la mayoría de aciertos correctos, sin embargo el 60% restante tiene resultados reprobatorios. Esto significa que la lectura no únicamente es leer por leer y preguntarles qué es lo que entendieron, se les debe explicar antes a los alumnos por qué o para qué, la finalidad de una lectura, y se les debe introducir a su entorno social.

4.2.2. Resultados del cuestionario 2.

30 Alumnos	11 Aciertos	
1	11 aciertos/ 11	↑
3	8 aciertos/11	40%
6	7 aciertos/11	
4	6 aciertos/11	
5	5 aciertos/11	
2	4 aciertos/11	
6	3 aciertos/11	60%
2	2 aciertos/11	↓
1	1 acierto/11	

FIGURA 11. Resultado del anexo N° 2.

En la tabla anterior se muestra que las respuestas que los alumnos dieron no fueron las que esperábamos. Sin embargo, después de la entrega de un glosario con las respuestas correctas de las palabras que se encontraban resaltadas en el texto, el alumno analizó y reflexionó el significado correcto. Debemos tomar en cuenta que sin un contexto, el alumno no podrá o, mejor dicho, no tendrá las herramientas necesarias para poder reflexionar sobre un tema.

Lo antes mencionado nos sirve para seguir dando una continuidad para llegar a cumplir nuestros objetivos de esta actividad didáctica. A continuación se contestó el siguiente cuestionario (ver anexo 3). Este consiste en completar una serie de oraciones que fueron elaboradas con las mismas palabras resaltadas en las actividades anteriores, esto con la finalidad de que el alumno a través de conocer ya los conceptos los sepa aplicar en cualquier tipo de situaciones así como en su entorno social. Una vez terminada la actividad, al momento de

evaluarla nos pudimos dar cuenta de que los resultados fueron totalmente correctos.

Claro, esta actividad fue diseñada con dos finalidades. Una, si el alumno realmente logró entender y reflexionar las palabras resaltadas y entonces no tendría ningún error al resolver las preguntas, y dos, si el alumno sin tener un contexto sería capaz de poder reflexionar y analizar un texto literario.

4.2.3. Resultados del cuestionario 3

El siguiente cuestionario (ver anexo 3) fue una serie de 5 preguntas, las cuales los treinta alumnos contestaron correctamente. Al no tener ningún error, esto significa que, los alumnos han analizado ya el contexto.

Con estas dos actividades (ver anexos 2 y 3) nos hemos percatado de que el alumno sí es capaz de analizar y reflexionar lo que está leyendo siempre y cuando exista una técnica bien elaborada y el contexto sea el adecuado. Con esto se cumple uno de los objetivos de nuestro plan de trabajo, que es el Objetivo Lingüístico o el (saber) que nos marca los programas de la Asignatura de español en la Educación Media Básica. Del mismo modo, el alumno adquirió un nuevo vocabulario.

Nuestro segundo objetivo, que es el Objetivo Comunicativo (uso de Tú y Usted), en donde el alumno tiene que identificar en qué circunstancias el padre le habla de Tú y Usted a su hijo. El alumno, a través de permanecer en un contexto social, se le facilitó encontrar dicha diferencia, ya que el alumno a través de sus comentarios argumentó que el padre de Ignacio le habla de usted cuando está

molesto, no por respeto o por un valor social, sino que le habla de ese modo porque le está reprochando todo lo que hizo mal.

A continuación se muestran los resultados del cuestionario 4 (ver anexo 4) que consistió en una serie de preguntas, las cuales se respondieron a través de las experiencias que los alumnos han vivido en su entorno social y con la lectura del cuento antes mencionado.

4.2.4. Resultados del Cuestionario N° 4.

1-El padre le habla a Ignacio de usted por:

Alumnos	Respeto	Reclamo
30	20	10

2- ¿Tú cómo te diriges hacia tus padres?

Alumnos	Tú	Usted	Ambos
30	18	10	2

3- Cuando hay una reunión familiar o social en tu casa, cómo te diriges hacia tus padres?

	Usted	Tú	
Alumnos	Respeto	Confianza	No contesto
30	18	9	3

4- Cuando tus papas te reprimen por una acción mala que cometiste cómo se dirigen hacia ti?

Alumnos	Te habla de Tú	Te habla de Usted
30	20	10

FIGURA 12. Resultado del anexo N° 4.

Con los resultados anteriores logramos que el alumno desarrolle otras de las competencias que nos marcan los programas de estudio del nivel medio básico, que es saber hacer, y que en nuestro plan de trabajo es el Objetivo Comunicativo.

La educación básica (secundaria) se rige por competencias y son: comprender analizar y reflexionar. O saberes que son: el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser. A través de esto nos percatamos de que los planes y programas de estudio únicamente puntualizan lo que concierne a competencias de comprensión y análisis, dejando a un lado la reflexión y los aspectos actitudinales.

En lo que se refiere a los saberes, únicamente se hace referencia a los tres saberes pero no se los lleva a cabo por completo ya que solo se están desarrollando dos, el saber y el saber hacer, no llegando al tercero, que es el saber ser. Este es el motivo principal del por qué los alumnos no cumplen con el fin literario que se pretende llevar en el nivel medio básico. Por tal motivo nosotros como creadores de este proyecto hacemos alusión al tercer punto que es el saber ser, y que es el complemento ideal para que el alumno pueda reflexionar, analizar y lograr cambiar en sus aspectos actitudinales, y así cumplir con nuestro último objetivo que es el objetivo literario.

Para lograr este objetivo nosotros nos tomamos la tarea de entregarle al alumno una serie de preguntas las cuales contestaron correctamente. La muestra de esta actividad se ve reflejada en la siguiente tabla de resultados

4.2.5. Resultados del cuestionario 5.

1 ¿Qué orilló a Ignacio a convertirse en un delincuente?

Alumnos	La muerte de su madre	La influencia de sus amigos	La poca atención de su padre
30	28	0	2

¿Por qué? Al morir la mamá de Ignacio él se quedó solo y no tuvo quien lo guiara para que fuera un joven de bien, ya que su papá no lo supo orientar.

2.- ¿El padre a quién le hace los reproches?

Alumnos	Ignacio	La madre	A el mismo
30	8		22

¿Por qué? Si él hubiera puesto más atención y cuidado a su hijo todo sería diferente.

3.- ¿Qué es lo que orilló al padre a llevar a Ignacio a Tonaya?

Alumnos	Su culpa	Por obligación	Por el amor
30	20	8	2

¿Por qué? Se sintió culpable de que su hijo se convirtiera en un delincuente

4.- ¿Si tú fueras el papá de Ignacio cuál sería tu reacción?

Alumno	Ninguna	preocupación	Culpabilidad
30	0	6	24

¿Por qué? Se da cuenta que no lo supo educar ni querer bien y se siente el culpable.

5.- ¿La luna qué papel representa en la historia?

Alumnos	Nada	El trayecto que recorre Ignacio con su padre	La Madre
30	0	0	30

¿Por qué? Lo acompañó durante todo el viaje y el camino por donde iba Ignacio y su papá.

FIGURA 13. Resultado del anexo 5.

La función de la actividad anterior es solicitar la opinión que tienen los alumnos y ver si se les facilita la reflexión y así poder valorar su actitud. Esto mismo permite un involucramiento del alumno en la circunstancia o en el tema y permite una reflexión sobre su actitud.

Esto nos ha permitido ver que el alumno contrasta esta última reflexión con la primera impresión que dio al inicio de la sesión. (Ver anexos 1 y 5). De este modo hemos comprobado que desarrollando armónicamente los tres saberes

logramos cumplir con los tres objetivos de nuestro plan de trabajo que es comprender, analizar y reflexionar cambiando sus aspectos actitudinales.

4.3 HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS ASPECTOS ACTITUDINALES

La asignatura de español es una de las materias más complejas que existen en el plan de estudios 2011 de la educación básica secundaria, ya que en ella al alumno se le enseñan los elementos básicos para que ellos se enfrenten a un nivel medio superior. El maestro de español cree que es suficiente únicamente con enseñar a leer bien y sin errores, respetar los signos de puntuación, y cuando se trata de leer un texto literario el maestro únicamente realiza lo habitual que es preguntar al alumno qué entendieron, qué personajes existen en la lectura, lugar o época en que se desarrolla el texto. Con esto no queremos decir que esté mal, simplemente que con esto un maestro no llega a su objetivo que es plasmar en el alumno que es un texto literario. Lo que nosotros proponemos es que en una clase de literatura se deben tratar tres aspectos principales que son los saberes (saber, saber hacer y saber ser). En la carta descriptiva se deben contemplar estos tres niveles y se deben descifrar a través de objetivos. (objetivo lingüístico, comunicativo y literario).

Ahora bien, el no desarrollo de competencias se desvía debido a que no se desarrollan armoniosamente los tres niveles de conocimiento y esto se ve reflejado en las pruebas Enlace y PISA. En los programas de estudio solo se

desarrollan dos competencias, el saber y el saber hacer, dejando atrás el tercer nivel, el saber ser o las habilidades y los aspectos actitudinales.

Ahora bien en el caso de una clase de Literatura, estos tres aspectos de conocimiento deben desarrollarse completamente y deben estar señalados en la planeación, y precisamente fue lo que nosotros desarrollamos con los alumnos de secundaria. En esta planeación se señalaron tres objetivos; un objetivo Lingüístico, un objetivo Comunicativo y un Objetivo Literario (Ver anexo 6). A través de estos tres niveles de conocimiento que proponemos en nuestra carta descriptiva empleamos la educación por competencias, que consisten en lograr a través del primer nivel, que es el nivel lingüístico, que alumno emplee un vocabulario nuevo. En el segundo nivel, que es el comunicativo, el alumno aprenderá a encontrar la diferencia del tú y usted, y con eso comprenderá que el tú y el usted no solo es una regla de respeto, sino que es un estado de ánimo de cualquier persona dependiendo del momento o la situación. En el tercer nivel, que es el objetivo literario, el alumno mostrará un cambio de actitud, ya que el inicio de la sesión el alumno tenía una perspectiva muy diferente a la que presenta al concluir las actividades, y esto lo logra a través del comentario que asocia a su familia, llegando a comprender que las acciones que ellos realizan bien o mal no únicamente los afecta a ellos, sino que existe un cambio entre sus pares que los rodean.

Con estos tres objetivos que se cumplieron nosotros estamos realizando una sesión de literatura contemplando las competencias que los planes de trabajo marcan. Cabe mencionar que al cumplir con esto tres niveles estamos cumpliendo

con los objetivos pedagógicos de educación básica secundaria, pero lo más importante es que a su vez se cumple con el objetivo que pretende plasmar la literatura en este nivel, dejando a un lado las sesiones tradicionalistas, en las que se le pregunta al alumno qué entendió. Con esta sesión que propusimos nosotros el alumno desarrolló las actividades por sí solo y el maestro únicamente fue una guía para desarrollar dichas actividades.

Sin dejar atrás la secuencia didáctica, ésta debe tener un desarrollo lógico que vaya desde lo más elemental hasta lo más complejo. Lo más fácil es partir de lo que dice el texto de las palabras señaladas. Lo más complejo es llevar a los alumnos a reflexionar sobre sus propias actitudes, sus propias opiniones, e incluso analizar su propio entorno y es lo más difícil.

Es muy importante que durante la sesión exista una diversidad de organización del grupo, es decir, que trabajen de manera tanto grupal como individual.

Las competencias didácticas, por su parte, involucran la determinación de las características que debe tener aquella persona que se supone capaz de plasmar en sus aprendices las ideas fundamentales del tema que pretende desarrollar, utilizando teorías pedagógicas aceptadas y practicadas en el medio educativo.

Estas técnicas que nosotros utilizamos tienen una secuencia y una congruencia lógica, ya que en cada una de ellas se mencionan cosas distintas. Se

trabajó diferente y con varias finalidades, esto aparte de llegar a cumplir un objetivo que nos sirve como registro para nuestro proyecto.

Esta investigación de campo y los datos registrados nos sirvieron también como evaluación, es decir, evaluar si han sido alcanzados los objetivos. Por ejemplo, el objetivo Lingüístico fue muy importante, porque nos dimos cuenta de que los alumnos no tenían habilidad lingüística, entonces antes de hablar sobre un texto debe haber una comprensión lectora.

La complejidad es la mejor oportunidad para trabajar con el desarrollo del pensamiento, generar propuestas, alternativas e ideas innovadoras, calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar, y tomar decisiones son facetas de la evaluación que integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar más a los procesos de formación de las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación, al proceso mismo. Se trata de evaluar para reconstruir la experiencia, para intentar hacerla más cercana a lo que en verdad sucede en un proceso de desempeño de los alumnos, para que se transforme en un intento por ver, reconocer, validar y emitir un juicio en un momento determinado del aprendizaje asimilado, expresado y reconstruido por parte de los estudiantes.

El texto literario, como valor estético, se diferencia de otros textos por una manera particular de decir, un modo de trabajar con el lenguaje distinto del que usamos en la vida cotidiana. No sólo importa lo que se dice sino cómo se lo dice: el empleo del lenguaje atrae la atención sobre sí mismo. No se trata de un uso

espontáneo sino de un trabajo consciente con las palabras que pretende generar un efecto estético.

Que el alumno logre una lectura crítica, que logre identificar la lógica del texto, con esto el alumno habrá aprendido a analizar un texto y del mismo modo podrá dar opiniones que antes no tenía en mente y su actitud será muy diferente y sin duda cambiará sus habilidades y actitudes. En la actividad 3, el alumno tenía que identificar en qué circunstancias le habla el padre de Tú y de Usted a su hijo; el objetivo principal de esta actividad es cumplir con el objetivo comunicativo.

La crítica, por su parte, es un juicio o examen que se realiza sobre algo. Las personas que se especializan en realizar juicios sobre obras de arte, espectáculos y libros reciben el nombre de críticos.

La lectura crítica se considera que es una acción que requiere un correspondiente aprendizaje y que merece la pena dominar.

Con todos estos datos registrados de las cinco actividades podemos comprobar que sí cumplimos con los objetivos, y sobre todo con el objetivo Literario. Esto se puede ver haciendo un contraste. En la actividad 1 en relación con la actividad 5 debemos tomar en cuenta que comenzaron a decir cómo era la relación que ellos tenían con sus padres; en la actividad 5 analizamos la relación que Ignacio tenía con su padre y es ahí en donde las respuestas que ellos dieron fueron las correctas, pero al mismo tiempo se vio reflejado el cambio de actitud en el alumno.

CONCLUSIONES:

- 1- La educación basada en competencias se centra en el alumno.
- 2- Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que permiten el desarrollo integral de los alumnos.
- 3- El programa de español para el tercer grado de secundaria 2011 hace referencia al desarrollo de competencias, pero carece de elementos relativos al saber-ser de los alumnos, por lo que no permite cumplir con su objetivo.
- 4- Los objetivos de la clase de español deben incluir conocimientos lingüísticos, habilidades comunicativas y valores literarios.
- 5- El docente debe conocer, analizar y criticar los textos a fin de poder usarlos como recursos didácticos.
- 6- La educación literaria es parte de la formación cultural del alumno y requiere de una planificación didáctica especialmente detallada.
- 7- La aplicación de técnicas didácticas en la clase de español de tercer grado de secundaria, debe mostrar un cambio de actitud en los alumnos.
- 8- En la secuencia didáctica aplicada a alumnos de tercer grado de secundaria, se lograron los objetivos lingüísticos, comunicativos y literarios demostrando la efectividad de la propuesta.
- 9- En la secuencia didáctica aplicada a alumnos de tercer grado de secundaria, se registró un cambio de actitud respecto al tema propuesto, producto de una

identificación con el contenido literario del cuento. La evocación de sentimientos e imágenes a partir de la lectura, representa un elemento importante en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

10- El docente debe aplicar distintas estrategias de enseñanza que aborden todos los aspectos de la educación por competencias.

11- La evaluación forma parte integral de la educación por competencias.

12- Las evidencias permiten desarrollar reflexiones e investigaciones didácticas en el campo de la literatura.

13- La enseñanza de la literatura requiere el desarrollo de una competencia lingüística, comunicativa y literaria.

14- La lectura y la comprensión del texto literario dentro del aula depende de las estrategias a desarrollar y de las competencias culturales que se propone a los alumnos, según lo señalado en los planes y programas de educación básica.

15- La utilización de textos latinoamericanos en el tercer grado de secundaria permite desarrollar el lenguaje, la comunicación y la cultura en un entorno social propio, de tal forma que el alumno puede identificarse en el texto y aprender a valorar sus propias experiencias.

ANEXOS

Anexo 1. (Oral)

1. ¿Cuáles son los motivos por los que tus padres te reprenden?
- 2- ¿Tus padres conocen y aprueban las amistades que tienes fuera de la escuela?
- 3- ¿Qué actividades realizas con tus amigos fuera de la escuela
- 4- ¿Cuál es tu reacción cuando tus padres te prohíben alguna amistad?
- 5- ¿Cuándo tus padres te prohíben alguna reunión o alguna amistad, te dan alguna justificación? ¿Por qué?

Anexo 2. Instrucciones: Coloca la letra en el paréntesis que corresponda

- | | |
|------------------|--|
| () Reculando | A) Desencajar los huesos de su lugar |
| () Apéame | B) Orilla de la calle o vía pública |
| () Derrengaré | C) Muro o valla de piedra |
| () Trajinando | D) Techo de teja |
| () Sollozara | E) Rodillas |
| () Corvas | F) Respirar de manera profunda - llanto. |
| () Tejabán | G) Acarrear o llevar cosas de un lugar a otro. |
| () Pretil | H) Lastimar el espinazo de una persona |
| () Acera | I) Desmontar o bajar. |
| () Descoyuntado | J) Retroceder |
| () Reconvendría | K) Reprender a alguien por lo que ha hecho. |

Anexo 3. Instrucciones: coloca el inciso correcto en la línea.

1- Cuando llegaron los jugadores del equipo contrario todos nos fuimos _____ porque eran más que nosotros.

- A) derrengándonos B) trajinando c) reculando

2- El niño cansado de ir en los hombros de su papa, le dijo _____ después me subes nuevamente.

- A) descoyúntame B) apéame c) pretilame

3- Cansado de tanto caminar se recargo en la _____ .

- A) pretil B) descoyuntado C) acera

4- Los alumnos de tercero llevan _____ los pupitres del salón a otro lado.

- A) reculando B) trajinando C) sollozando

Anexo 4. Instrucciones: contesta las siguientes preguntas.

1-El padre le habla a Ignacio de usted por:

2- ¿Tú cómo te diriges hacia tus padres?

3- Cuando hay una reunión familiar o social en tu casa, ¿cómo te diriges hacia tus padres?

4- Cuando tus papas te reprimen por una acción mala que tú cometiste ¿cómo se dirigen hacia ti?

Anexo 5. Contesta las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué es lo que orilló a Ignacio a convertirse en un delincuente?

¿Por qué?

2.- ¿El padre a quién le hace los reproches?

¿Por qué?

3.- ¿Qué es lo que orilló al padre a llevar a Ignacio a Tonaya?

¿Por qué?

4.- ¿Si tú fueras el papa de Ignacio cual sería tu reacción?

¿Por qué?

5.- ¿La luna qué papel representa en la historia?

¿Por qué?

ANEXO 6. CARTA DESCRIPTIVA

GRADO: 3º

GRUPO: C

TEMA: ANÁLISIS DE TEXTO

OBJETIVO LINGÜÍSTICO: Que el alumno identifique las palabras que no conoce según el criterio de sus propios conceptos.


OBJETIVO COMUNICATIVO: Que el alumno identifique en qué tipo de circunstancias el padre le habla de tú y de usted.

OBJETIVO LITERARIO: Que el alumno argumente la relación que existe entre el padre y el hijo.

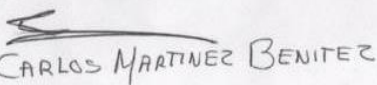
TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	ORGANIZACIÓN	OBSERVACIONES	MATERIAL
5 Minutos	Lluvia de ideas	Que el alumno a través de sus comentarios realice la introducción hacia la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Grupal. - El docente cuestionará al alumno. 	<p>El docente comenzará con algunas preguntas globales, las cuales el alumno contestará a través de sus experiencias que lo rodean en su entorno social (Anexo 1). Cabe mencionar que las preguntas únicamente serán argumentadas.</p> <p>Las respuestas que aporte el alumno se anotarán en el pintarrón y permanecerán durante toda la sesión.</p>	Pintarrón. Marcador.
15 Minutos	Lectura ("No oyes ladrar los perros", autor Juan Rulfo).	Que el alumno cambie de actitud, reflexione y enriquezca su vocabulario.	8 equipos de 5 integrantes cada uno.	Los alumnos realizan la lectura de manera uniforme y a su vez en la misma encontrarán algunas palabras que vienen resaltadas en el texto.	100
5 Minutos	Lectura global.	Que el alumno identifique las palabras resaltadas en	En equipos.	Después que el alumno haya formulado sus propios conceptos	Lectura.

5 Minutos	Evaluación	<p>el texto para que posteriormente en conjunto con sus compañeros formule un concepto de cada palabra.</p> <p>El alumno a través de conocer los conceptos los sepa aplicar en cualquier tipo de situaciones así como en su entorno social.</p>	Individual.	<p>el docente comentará con ellos el por qué esos conceptos. Al final de los comentarios el docente proporcionará al alumno un glosario con los conceptos reales de las palabras (Anexo 2). Harán una comparación con los conceptos que ellos proporcionarán.</p> <p>El docente proporcionará al alumno una serie de oraciones. El alumno las tendrá que completar de modo que tenga coherencia la oración (Anexo 3).</p>	Oraciones Lectura
10 Minutos	Lectura selectiva	<p>Que el alumno identifique las circunstancias en la que el padre habla de tú y de usted.</p>	Grupal.	<p>El docente realizará una serie de preguntas (Anexo 4), las cuales el alumno responderá a través de las experiencias que han vivido en su entorno social, en conjunto con lo aprendido en la lectura ya antes leída.</p>	
15 Minutos	Análisis de texto	<p>Que el alumno cambie de actitud y lo</p>	Individual.	<p>El docente proporcionará al alumno una serie</p>	

		<p>aplique en su entorno social y familiar.</p>		<p>de preguntas. El alumno las contestará con lo aprendido en la lectura realizando un análisis.</p>	
--	--	---	--	--	--


 GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO
 SECRETARIA DE EDUCACION

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA
 SUBDIRECCION REGIONAL DE EDUCACION BASICA
 ESTADO DE OAXACA
 C.C.T. ESCUELA TIERRA OSCURIDAD

AUTORIZO PLATICA CON ALUMNOS 3° "C"
 SUBDIRECTOR ESCOLAR

 PROF. JUAN CARLOS MARTINEZ BENITEZ

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, V. (1980), *Competencia Literaria y Competencia Literaria*, ed., Santillana. México
- Alba A. (1981), *Propuesta teórico-metodológica para la evaluación de Planes de estudio en educación superior*, en serie: Ponencias, Ed. No. 1, Departamento de Evaluación Académica. ENEP Zaragoza, UNAM, México.
- Alonso T. (1991), *Motivación y aprendizaje en el aula*. ed.Santillana.Madrid.
- Barriga, R. (2005), *Análisis de sus diferencias técnicas. Las pruebas masivas*. México. Educación.
- Barthes, R. (1980), *Crítica Literaria México siglo XXI*.-Brown, H. (1994) *Teaching by principales An interactive Approcho to Language Pedagogy* Prentice- Hall Hispanoamericano, México.
- Casanny, D. (1994), *Didáctica de la corrección de lo escrito* Barcelona, ed.3ª
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts
- Chomsky N. (2002), *On the Nature of Language*, CUP ambridge, University Ed. ed.MIT ed. Press
- Cruzata, A. (2007), "La Competencia Literaria Percepción y producción Crítica de textos literarios" En: Revista *La Cantuta*. Universidad La Cantuta. Lima. Perú.
- *Dictionnaire de didactique des langues*. (1976), París, ed.Hachette.
- Eagleton T. (1983), *Una introducción a la teoría literaria*. (<http://www.edudistan.com>), México.
- Friedrich J. (1985), *literatura alemana*, www.eumed.net/rev/cccss/06/cqh2.htm
- Filippi, C. (2001), *Aprendizaje en Educación a Distancia* chile, 2001.Publicado en Difundiendo la Educación a Distancia (<http://www.edudistan.com>), Junio 2002.
- Fernández (2002), *Metodología de la investigación* México ed. Graw Hill
- Galaburri. (2006), "La planificación de Proyectos." En SEP (Ed.) Español: *Antología* (pp. 47-53), Distrito Federal, México: SEP.
- Galisson, R. (1976), *Dictionare de Didactique de Langues* Hachett.Paris, Ed. Santillana.

- Grimaldi C. (2009), *Competencia lingüística y competencia comunicativa*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm
- Glinz E. (2005), *Un acercamiento al trabajo colaborativo*. México- GAISSON R.
- *Dictionnaire de didactique des langues*. (1976), París, ed.Hachette.
- Gowin (1988), *Aprendiendo a Aprender*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. Vol. 67.
- Ingarden, R. (1983), *An Investigation on the Bordelines of Ontology, Logic and Theory*. 3ª ed.Literary Work of Art: of Literatura.
- Lozano L. (1991), *Conocimiento de la obra literaria*. Ed. Lucero Lozano. México.
- Martin, J. (1993), "Nuevos Modos de leer" *Revista de critica cultural*, 7:19:23.
- Mendoza M. (2002), *Literatura Latinoamericana*. Bogotá, ed. Colección.
- Moirand S. (1979), *Situations d` escrit*. CLE Internacinale. Paris. Ed, Hachette.
- Novak (1988), *Aprendiendo a Aprender*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. Vol. 67.
- Ostria M. (1988), "Lenguaje y libertad. Sobre la literatura y la enseñanza de la lengua materna", *Escritos de varia lección, Concepción*, Sur. 1995 Sobre el sentido de la lectura, Ediciones de la Universidad de Concepción (Tribuna Universitaria 22).
- Quintina (2004), *Estrategias de competencias*. México.
- Ramírez (2009), *Proceso de enseñanza de aprendizaje*. México. Educación.
- Rulfo, J. (1996), *El Llano en llamas*, compuesto de diecisiete pequeños relatos y publicado en 1953, y la novela *Pedro Páramo*, edición por Claude Fell, ed. Universidad de Costa Rica.
- Secretaria de Educación Pública (2011), *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México, SEP.
- Tejedor F. (2009), "Evaluación del profesorado universitario". *Estudios sobre educación*, 016, 79-102.
- Valcárcel A. (2009), *Aplicaciones móviles y sistemas informáticos como herramientas de aprendizaje* ed. Departamento de Didáctica Organización y Métodos de Investigación. México.
- Wasik Y Tuner (1991), *estrategias de aprendizaje*, México. Posted
- Weinstein. Y Mayer. R. E. (1986), *The teaching of leaming strategies*. ed. Handbook of researciz on teaching. New York, Millan.

- Zayas F. (2012), *Cuatro secuencias didácticas*, primera edición Colección Recursos, n.º 120, Barcelona